

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kompetence ředitele střední odborné školy s technickým zaměřením

Headmaster's competency at secondary technical schools
with technical focus

Lukáš Hons

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Kompetence ředitele střední odborné školy s technickým zaměřením vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje aktuálnímu tématu kompetencí ředitele střední odborné školy technického zaměření. Práce vychází z obecné teorie kompetencí a kompetenčních modelů. Jejím cílem je identifikovat kompetence ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze a na základě těchto zjištění vytvořit jeho kompetenční model. Na základě rešerše odborné literatury bylo realizováno výzkumné šetření, jehož smyslem bylo zjistit, jakými kompetencemi ředitelé disponují, tedy identifikovat tyto kompetence a sestavit kompetenční model. Jako první technika sběru dat byla použita technika dotazníkového šetření. V rámci dotazníkového šetření byli osloveni všichni ředitelé a zástupci ředitelů na 15 středních odborných školách technického zaměření v Praze. Třetí skupinu respondentů tvořili pracovníci zřizovatele těchto škol. Prostřednictvím dotazníkového šetření jsme určovali míru důležitosti jednotlivých kompetencí. Druhou použitou technikou byl polostrukturovaný rozhovor s vybranými představiteli skupin respondentů (ředitelé a zástupci ředitelů). Rozhovor sloužil pro ověření formulací pozorovatelného chování, které je součástí kompetenčního modelu. Výsledkem praktické části je kompetenční model ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze. Vytvořený kompetenční model se skládá z šesti skupin kompetencí: lídrovských, manažerských, odborných, osobnostních, sociálních a kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu. Tento kompetenční model může využívat například zřizovatel těchto středních odborných škol, uchazeči o funkci ředitele i ředitelé těchto středních odborných škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

Kompetence, kompetenční model, ředitel školy, střední odborná škola.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the current topic of headmaster's competence at secondary vocational schools, technically oriented. The thesis is based on the general theory of competencies and competency models. It aims to identify the headmaster's competencies at the technical vocational school in Prague and based on these findings create the competence model. On the basis of the literature search, a research was carried out, its purpose was to find out what competences the those people possess, i.e. to identify these competencies and to compile a competence model. The questionnaire survey technique was used as the first, data collection technique. Within the questionnaire survey, all headmasters and deputy headmasters were approached at 15 secondary technical schools in Prague. The third group of respondents was consisted of the founder of these schools. Through the questionnaire survey, we determined the importance of individual competencies. The second used technique was a semi-structured interview with selected representatives of respondent groups (headmasters and deputy headmasters). The interview was used to verify observable formulations that are part of the competency model. The result of the practical part is the competence model of the headmaster at secondary technical school in Prague. The created competency model consists of six groups of competencies: leadership, managerial, vocational, personality, social and competence in the management and evaluation of the educational process. This competence model can be used, for example, by the founder of these secondary vocational schools, applicants for the post of headmaster and headmasters of these secondary vocational schools.

KEYWORDS

Competency, competency model, headmaster, secondary technical school.

Obsah

1	Úvod	6
2	Kompetence	7
2.1	Struktura, složky a znaky kompetence.....	9
2.2	Členění kompetencí	12
2.2.1	Manažerské kompetence.....	16
2.2.2	Klíčové kompetence	19
2.3	Kompetenční modely a postup jejich tvorby	22
2.3.1	Typy kompetenčních modelů a přístupy k jejich tvorbě	25
2.3.2	Postup tvorby kompetenčních modelů	29
3	Kompetence ve vzdělávání a v řízení školy	36
3.1	Kompetence v oblasti vzdělávání	37
3.2	Ředitel školy – jeho role a kompetence	38
3.2.1	Role ředitele školy.....	38
3.2.2	Kompetence ředitele školy	40
3.3	Kompetenční model ředitele školy	47
4	Kompetenční model ředitele střední odborné školy technického zaměření	50
4.1	Střední odborné školy a jejich ředitelé.....	50
4.1.1	Střední odborné školy technického zaměření.....	50
4.1.2	Ředitel střední odborné školy technického zaměření	52
4.2	Základní popis výzkumného šetření	53
4.2.1	Stanovení výzkumných otázek	53
4.2.2	Vymezení objektu výzkumu – respondenti	53
4.2.3	Techniky sběru dat a postup šetření	54
4.3	Vyhodnocení výzkumného šetření.....	55

4.3.1	Respondenti	56
4.3.2	Kompetence ředitele střední odborné školy technického zaměření	58
4.3.3	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	102
4.3.4	Rozhovory	109
4.4	Sestavení a využití kompetenčního modelu ředitele střední odborné školy technického zaměření	111
4.4.1	Sestavení kompetenčního modelu a diskuse	111
4.4.2	Využití kompetenčního modelu	114
5	Závěr	116
6	Seznam použitých informačních zdrojů	120
8	Seznam příloh	123

1 Úvod

Současná doba je typická rychlým tempem změn a stále novými nároky na práci vedoucích pracovníků. Práce vedoucího pracovníka se v mnoha případech přímo odráží ve výsledcích dané organizace. Kvalita školy bývá velmi často posuzována podle osoby ředitele. Na ředitele škol jsou kladeny nemalé nároky. Ředitel školy je pedagogickým pracovníkem, zároveň je řídicím pracovníkem (manažerem) a v ideálním případě i lídrem.

Pro výkon všech rolí ředitele školy je nutné, aby byl vybaven celou řadou kompetencí. Existují kompetence, kterými daná osoba disponuje i před nástupem do funkce ředitele školy. Může se jednat například o kompetence v oblasti komunikace, práce se stresem, stanovení priorit, řešení problémů, zvládání změny apod. Celou řadu kompetencí ředitel školy získává a rozvíjí až v průběhu jeho prvního nebo dalšího funkčního období. V různých oblastech také ředitel školy dosahuje různých úrovní těchto kompetencí. Pro výběr vhodného ředitele a jeho další hodnocení může sloužit kompetenční model. Takový model je možné použít i jako podklad pro vzdělávání, rozvoj i odměňování ředitele školy.

Cílem práce je identifikovat kompetence ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze a na základě těchto zjištění vytvořit jeho kompetenční model. V teoretické části práce je na základě studia odborné literatury vymezena problematika kompetencí a kompetenčních modelů se zaměřením na kompetence ředitelů škol. Praktická část prezentuje výsledky dotazníkového šetření a realizovaných rozhovorů. Dotazníkové šetření slouží zejména k určení vnímaného stupně důležitosti daných kompetencí. Na základě určení stupně důležitosti budeme rozhodovat, zda danou kompetenci do kompetenčního modelu zařadíme. V rámci rozhovorů budeme ověřovat jednotlivé navrhované formulace výroků popisujících pozorovatelné chování ředitele pražské střední odborné školy s technickým zaměřením. Na základě vyhodnocení rozhovorů budeme případně výchozí formulace upravovat. Obecně předpokládáme rozdílnou míru vnímané důležitosti mezi jednotlivými skupinami respondentů (zejména pak mezi řediteli škol a zástupci zřizovatele). Výsledkem práce bude kompetenční model ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze, který budou moci využívat představitelé zřizovatele, ředitelé škol i uchazeči o funkci ředitele těchto škol.

2 Kompetence

Tato práce se zabývá problematikou kompetencí ředitelů středních odborných škol. Z tohoto důvodu nejdříve vymezíme základní pojem kompetence obecně. Dále se budeme zabývat problematikou kompetencí v oblasti řízení, metodami zjišťování kompetencí a postupem vytváření kompetenčních modelů.

Pojem kompetence je v odborné literatuře používán v několika významech. Pro pochopení tohoto pojmu je vhodné rozlišit mezi pojmy **competence** a **competency**. Bartoňková (2010, s. 85) uvádí, že v běžném jazyce (běžné angličtině) jde jen o jiný tvar slova stejného významu. Stejně jako v češtině se jedná o pravomoc či oprávnění (v přeneseném významu pak mluvíme o schopnosti, způsobilosti, kvalifikaci). Dále poukazuje na to, že: „*různí autoři dávají tomuto přenesenému významu různý význam a použitím jednoho z uvedených tvarů se snaží přikládaný význam specifikovat. Jedni používají tvar competence pro kvalifikaci a tvar competency pro schopnost či schopnost chování, jiní zase naopak.*“ (Bartoňková, 2010, s. 85). K tomuto rozdělení se podle Lhotkové et al. (2012, s. 23) přiklání i česká manažerská a pedagogická literatura.

Bartoňková (2010, s. 85) uvádí, že pojem **competency** poprvé zpopularizoval Boyatzis v roce 1982, kdy ve své práci *The Competent Manager* představil kompetenční model s celkem 12 kompetencemi. Vydání knihy bylo podloženo studií zahrnující více než 2 000 vedoucích pracovníků z různých typů organizací (Horváthová et al., 2016, s. 233). V rámci výzkumu definoval celou řadu faktorů, které odlišují úspěšného vedoucího pracovníka od méně úspěšného (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 70). Boyatzis charakterizuje výraz competency jako **schopnost** člověka, která vede k efektivnímu nebo lepšímu výkonu ve vztahu k pracovnímu místu (Armstrong, 2017, s. 112, vlastní překlad). Termín schopnost zmiňuje i Bartoňková (2010, s. 85): „*Competency představuje pojem týkající se nějaké osoby, vztahující se k rysům chování podmiňujícího přiměřený výkon. Jde tedy o schopnost.*“ Hroník et al. (2008, s. 26) předkládá tento pojem jako způsobilosti. Má na mysli způsoby, kterými jsou dosahovány výkony. V souvislosti s tímto pojmem hovoří Lhotková et al. (2012, s. 23) o vymezení činnosti pracovníka určené organizační strukturou – jeho **pravomoci a odpovědnost**.

„Pojem **competence** byl vytvořen ve Velké Británii, jako základní část procesu vytváření standardů pro Státní skotský systém odborné kvalifikace. Pojem souvisí s tím, jaké standardy práce se od pracovníků očekávají.“ (Bartoňková, 2010, s. 85). Jedná se tedy o pojem, který se vztahuje k oblasti práce a pracovnímu místu. Podobně definuje pojem Hroník et al. (2008, s. 26), který pod tímto pojmem rozumí směřování k formulaci standardů práce, ve kterých jsou uvedeny kvalifikační předpoklady, které jsou nutné pro výkon dané práce. Autor zdůrazňuje, že při definování těchto standardů je velmi důležité vymezit minimální úroveň kvalifikačních předpokladů. Stejně tak je vhodné definovat i úroveň optimální. V souvislosti s pojmem competence hovoříme o **kvalifikaci** a **odborné způsobilosti** (Bartoňková, 2010, s. 85). Lhotková et al. (2012, s. 22) uvádí, že pojem competence je často překládán jako **znalost** či **dovednost**.

V obou případech výše zmiňovaných pojmů (competency, competence) hovoříme o skutečnosti, zda je konkrétní osoba kompetentní něco udělat (Lhotková et al., 2012, s. 23). V odborné literatuře se v této souvislosti setkáváme se dvěma rovinami termínu kompetence.

„Jedná se o dvě následující roviny termínu kompetence: **kompetence od jiného** (příslušnost, pravomoc, odpovědnost) a **kompetence od sebe** (způsobilost, schopnost, dovednost).“ (Lhotková et al., 2012, s. 23). Kraus (2008, s. 424) podobně definuje první rovinu termínu kompetence, který charakterizuje jako rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právní normou určitému orgánu nebo organizaci. Chápe jej jako příslušnost k odborné nebo věcné stránce. Kompetenci lze chápat také jako funkční nebo služební pravomoc (odpovídá pozici člena vedení školy). Jako synonyma pro kompetentní uvádí výrazy: příslušný, povoláný, oprávněný, způsobilý.

V případě druhé roviny termínu kompetence mluvíme o kompetencích od sebe. Tato rovina vyjadřuje způsobilost, schopnost a dovednost. Je tím vyjádřeno vlastní know-how dané osoby a nesouvisí s okolními osobami. Lhotková et al. (2012, s. 23) doplňuje dvě výše zmíněné roviny ještě třetí dimenzí vycházející z vnitřní motivace dané osoby.

Kompetenci můžeme chápat jako vlastnost i jako děj. Hroník et al. (2008, s. 23) kompetenci definuje jako „*trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, tedy určitých předpokladů*

k určité činnosti, která podporuje dosažení cíle.“ Autor zde v definici kompetence uvažuje o kompetenci nejen jako o trsu znalostí, ale také o pozorování důsledků kompetence v chování jedince. V odborné literatuře je pojem kompetence definován na základě různých přístupů. Postupně budeme v textu upřesňovat, jakým způsobem termín kompetence chápeme pro potřeby této práce. V následující kapitole se budeme věnovat anatomii kompetence. Zaměříme se tedy na její strukturu, složky a znaky.

2.1 Struktura, složky a znaky kompetence

Výkladů a různých pojetí termínu kompetence je v odborné literatuře celá řada. K základnímu pochopení tohoto pojmu (zejména pak jeho praktickému využití) přispěl již zmiňovaný Boyatzis, který zdůrazňoval rozdíl mezi úkolem a schopnostmi, které jsou třeba ke splnění úkolu na dané úrovni (Kubeš et al., 2004, s. 26).

Z tohoto odlišení vycházel při své definici Woodruffe (1992, cit. podle Kubeš et al., 2004, s. 27). Jeho poměrně široké pojetí definuje pojem kompetence jako: *„množinu chování pracovníka, kterou musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl“*.

Struktura kompetence

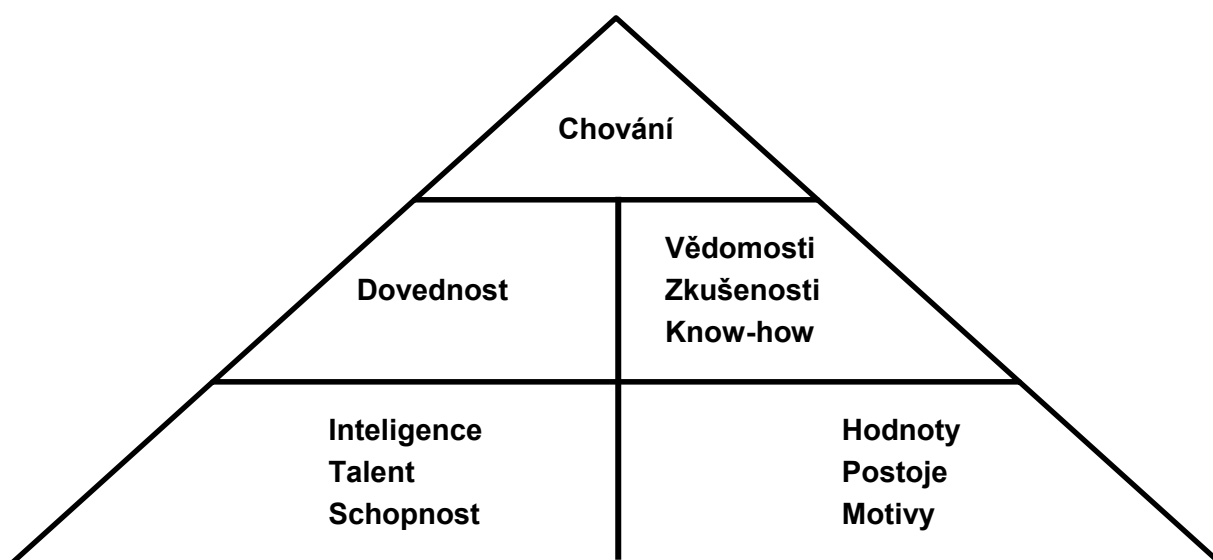
Kompetentního pracovníka charakterizujeme jako pracovníka, který plní zadané úkoly na dobré nebo vynikající úrovni. Jsou tedy splněny tyto předpoklady (Kubeš et al., 2004, s. 27):

- je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje (umí),
- je motivovaný takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii (chce),
- má možnost v daném prostředí takové chování použít (může).

Vědomosti a dovednosti, které lze rozvíjet poměrně snadno, jsou součástí prvního předpokladu. Obtížnější ovlivňování je u druhého výše zmíněného předpokladu. Důvodem obtížnosti jsou motivy, hodnoty, postoje a životní filosofie. S osobností člověka nesouvisí třetí předpoklad. Ten je naopak spojen s vnějšími podmínkami. Za kompetentního pracovníka považujeme takového, který splňuje všechny tři výše uvedené předpoklady. Kompetentní výkon je znemožněn absencí kteréhokoliv z nich (Bartoňková, 2010, s. 86).

Všechny tři podmínky (předpoklady) považuje Kubeš et al. (2004, s. 27) za rovnocenné. „Pokud chce pracovník skutečně podávat dobrý výkon a také se to od něho vyžaduje, ale chybějí mu například dovednosti, nedosáhne očekávaného výsledku. Pokud není motivovaný, nebude vynakládat úsilí používat dovednosti, i když je má k dispozici. Pokud mu prostředí neumožní kompetenci použít, nepomůže ani fakt, že je schopný a ochotný.“ (Kubeš et al., 2004, s. 27). Co vše tedy stojí za očekávaným chováním? Mluvíme o struktuře (anatomii) kompetence. Obrázek č. 1 zobrazuje hierarchický model struktury (anatomie) kompetence.

Obrázek 1 Hierarchický model struktury kompetence



Zdroj: Kubeš et al. (2004, s. 28).

Podle výše uvedeného modelu jsou základem rozumové kompetence a duševní schopnosti člověka a jeho motivy. Lhotková et al. (2012, s. 27) považuje tyto faktory za relativně stálé charakteristiky člověka, které jsou obtížně ovlivnitelné. Bartoňková (2010, s. 87) uvádí, že je možné tuto oblast rozvíjet pomocí specifických postupů při vzdělávání pracovníků. Další úroveň představují dovednosti a znalosti, které můžeme vzděláváním pracovníků velmi dobře získávat a rozvíjet. Vrchol hierarchie tvoří chování, které je projevem kompetence. Lhotková et al. (2012, s. 27) zmiňuje „chování jako pomyslné vyvrcholení kompetence“. Jedná se tedy o konkrétní projev kompetence za předpokladu splnění tří výše uvedených předpokladů projevu kompetence. S tím koresponduje definice kompetence Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 71), podle níž můžeme kompetenci „zjednodušeně chápat jako

schopnost určitým způsobem se chovat, projevuje se tedy jistým chováním člověka. “ Každá z kompetencí by měla být popsána konkrétním pozorovatelným chováním. Lhotková et al. (2012, s. 27) doporučuje použít pro tento popis například Bloomovu taxonomii sloves.

Podle Kubeše et al. (2004, s. 27) má smysl hovořit o kompetenci z praktického hlediska pouze ve vztahu ke konkrétnímu úkolu, pozici nebo funkci. V případě znalosti nároků konkrétní pozice na člověka bychom měli umět dané kompetence identifikovat. Úroveň těchto požadovaných kompetencí je možné u dané pracovní pozice změřit.

Bartoňková (2010, s. 87–88) zmiňuje skutečnost, že se projev kompetence váže poměrně úzce na jednotlivé složky intelektuálního kapitálu. Na základě tohoto pojetí můžeme kompetenci považovat za celkem stabilní charakteristiku osobnosti. V případě znalosti úrovně rozvoje kompetencí můžeme předvídat kvalitu chování člověka v poměrně širokém rozsahu řešení např. pracovních úkolů. *„Kompetence nám napovídá, jakým způsobem se bude její nositel chovat, myslet a projevovat v určitém typu situací.“* (Kubeš et al., 2004, s. 30). Na základě toho můžeme vymezit její jednotlivé složky.

Složky kompetence

Kubeš et al. (2004, s. 30) vymezuje jednotlivé složky osobnosti, které nám vstupují do kompetence. Mezi tyto složky řadí: motivy, rysy, vnímání sebe samotného, vědomosti a dovednosti. **Motivy** označují vnitřní pohnutky vzbuzující a udržující aktivitu člověka. Člověk, který má silnou motivaci k vlastnímu rozvoji, vyhledává situace, ze kterých se může poučit. Dále si stanovuje cíle, které pro něj představují určitou výzvu. **Rysy** umožňují stabilní reakce (případně informace) přicházející z prostředí. Do této složky patří vrozené charakteristiky osobnosti. Typickým rysem je temperament ovlivňující emocionální reakce člověka na různé podněty z okolí. Typické například v případě sebekontroly. **Vnímání sebe samotného** ovlivňuje osobní přesvědčení o možnosti vykonat konkrétní úkol. Jedná se o víru ve vlastní schopnosti nebo jistotu, že úkol člověk zvládne. Do **vědomostí** zahrnujeme všechny poznatky, které jsme získali v dané oblasti, která souvisí s vykonávanou pracovní pozicí. Naše **dovednosti** zajišťují schopnost vykonat činnosti, které souvisí s vykonáním fyzického nebo duševního úkolu. Na složitosti úkolu se pak odráží různé množství potřebných dovedností.

Znaky kompetence

Na závěr této kapitoly vymezíme nejvýznamnější charakteristické znaky kompetence. Veteška et al. (2009, s. 48–49) uvádí, že kompetence je vždy kontextualizovaná, multidimenzionální, má potenciál pro akci a rozvoj, je standardizovaná. **Kontextualizace** kompetence představuje zasazení do určitého prostředí nebo situace. Ty jsou vyhodnocovány a spoluvytvářeny předchozími zkušenostmi, znalostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace. **Multidimenzionalita** kompetence představuje skutečnost, že se kompetence skládá z různých zdrojů (postoje, zájmy, dovednosti, znalosti, představy). Pracujeme s předpokladem efektivního nakládání s těmito zdroji, které jsou propojeny s lidským chováním. V rámci tohoto znaku odkazujeme na obrázek č. 1, který znázorňuje skutečnost, že kompetence obsahuje chování a v chování se projevuje. **Potenciál** kompetence **pro akci a rozvoj** odkazuje na získávání a rozvíjení kompetence v procesech vzdělávání a učení, které jsou považovány za kontinuální a celoživotní procesy. **Definovaný standard** kompetence představuje předem určenou předpokládanou úroveň zvládnutí kompetence. Předem je definován soubor výkonových kritérií (standardů očekávaného výkonu). Tento fakt umožňuje člověku, aby mohl svoji kompetenci demonstrovat. Dál by měl být schopen sám kompetenci změřit a vyhodnotit (Tureckiová a Veteška, 2008a, s. 31–32).

2.2 Členění kompetencí

Kompetence můžeme členit podle různých kritérií. V následujícím textu uvádíme členění kompetencí, která jsou pro potřeby práce nejpodstatnější. Spencer a Specer (1993, cit. podle Kubeš et al., 2004, s. 32) rozdělují kompetence podle možné předpovědi pracovního výkonu v určité pozici. Z tohoto pohledu člení kompetence na prahové a odlišující. **Prahové kompetence** představují základní charakteristiky na minimální úrovni, které potřebuje pracovník pro plnění přidělených úkolů. Patří sem například základní dovednosti a vědomosti. Tyto prahové kompetence neumí rozlišit mezi výborným a průměrným pracovníkem. Druhou kategorií jsou **odlišující kompetence**, které odlišují výborné pracovníky od průměrných. V souvislosti s odlišujícími kompetencemi hovoříme o formě nadstavby ke kompetencím prahovým. Bartoňková (2010, s. 88) se v této souvislosti zmiňuje o **základních kompetencích** a **kompetencích vysokého výkonu**. Základní kompetence

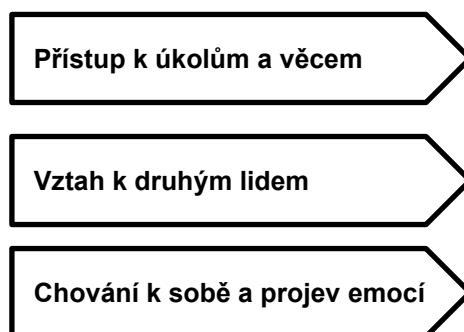
představují vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné například pro práci vedoucího pracovníka. Tyto kompetence se vztahují ke konkrétním úkolům pracovníka a podílí se na zjištění osobní efektivity takového pracovníka. Základní kompetence se liší podle hierarchické úrovně, na které vedoucí pracovník (pracovník) působí. Záleží určitě i na druhu organizace, ve které pracovník působí. Současná doba je charakteristická neustálými změnami. Tyto změny nejsou typické pouze pro podnikatelské prostředí. I pro prostředí škol je v posledních obdobích typická poměrně vysoká míra změn. Z těchto důvodů přestávají základní kompetence stačit. Do hry vstupují kompetence vysokého výkonu. Právě tyto kompetence umožňují vedoucím pracovníkům (ředitelům škol) efektivně řídit jejich organizaci (Kubeš et al., 2004, s. 32–33).

V souvislosti s prahovými (základními) a výkonovými kompetencemi upozorňuje Armstrong (1999, cit. podle Kocianová, 2010, s. 57) na skutečnost, že velká část kompetencí k práci patří do kategorie prahových i výkonových. Pracovníci potřebují určitou míru kompetencí k tomu, aby mohli začít vůbec pracovat. Podtrhuje tak význam již zmíněných **odlišovacích (rozlišovacích) kompetencí**. Již dříve jsme v textu zmínili, že odlišovací kompetence představují takové charakteristiky chování, prostřednictvím kterých umíme rozlišit vysoce výkonné pracovníky od málo výkonných. Charakteristiky výkonných pracovníků pak můžeme použít například pro stanovení modelu chování při hodnocení pracovníků.

Ze sociálně psychologického hlediska člení Hroník (2006, s. 31) kompetence do tří skupin. Při svém členění vychází ze skutečnosti, že pojetí kompetencí vychází z očekávaného a pozorovatelného chování. Kompetence uspořádává podle základního pozorovacího schématu, které uvádíme na obrázku č. 2.

Ke každé oblasti pozorování můžeme přiřadit skupinu kompetencí (Hroník, 2006, s. 32): kompetence k řešení problému (přístup k úkolům a věcem), interpersonální kompetence (vztah k druhým lidem) a kompetence sebeřízení (chování k sobě a projev emocí).

Obrázek 2 Základní pozorovací schéma



Zdroj: Hroník (2006, s. 31).

V rámci **kompetence k řešení problému** se obecně setkáváme s různými přístupy člověka. Každý z nás je během života vystavován různým úkolům a problémům. V některých případech jsme aktivnější, úkoly si vyhledáváme, problémy předvídáme. Obecně mluvíme o proaktivnosti. Setkáváme se i s opačným přístupem – pasivním nebo například chaotickým. V rámci vztahů s jinými lidmi hovoříme o **interpersonální (vztahové) kompetenci**. Při řešení úkolů a problémů se můžeme chovat různě. Někteří z nás potřebují pracovat v týmu (případně být v těsném kontaktu s druhými). Někdo naopak preferuje samostatný postup při řešení úkolů a problémů. Setkáváme se běžně s osobami, které mají výraznou potřebu jiné řídit. Stejně tak existuje mnoho lidí, kteří se raději řídit nechají. Toto vše zahrnují právě již zmíněné interpersonální kompetence. Pokud potřebujeme zvládat úkoly (problémy) a vztahy k druhým lidem, je zde potřeba zvládat i sám sebe. Mluvíme tedy o **kompetenci sebeřízení**. Ve vztahu k sobě se můžeme chovat různě. Například může docházet k podceňování nebo naopak k nadhodnocování. Hroník (2006, s. 32) uvádí, že *„tyto skupiny kompetencí jsou všeobecné a většinu kompetencí v uváděných kompetenčních modelech lze roztrždit do těchto velkých skupin. Takovéto rozčlenění nám umožňuje lépe pochopit vnitřní logiku jednotlivých kompetenčních modelů. Rozčlenění na kompetence řešení problému, vztahové kompetence a kompetence sebeřízení vychází ze sociálně psychologického úhlu pohledu, který vychází z představy, že firma je tvořena lidmi, jejichž kompetence vytváří kompetence firmy. V sociálně psychologickém modelu kompetencí je vyjádřeno východisko od jedince k firmě.“* Kompetenčními modely se podrobněji zabýváme v kapitole 2.3 této práce. V předchozím textu jsme zmínili kompetence firmy (organizace). Bělohlávek (2016, s. 39–41) uvádí, že z hlediska organizace rozlišujeme tři skupiny

kompetencí: základní, specifické a průřezové. **Základní kompetence** jsou odvozovány ze strategie organizace a vztahují se na všechny zaměstnance. Kompetence v tomto smyslu bývají také označovány jako „měkké kompetence“. Velmi často se v nich objevují i postoje a dovednosti (například orientace na výkon, orientace na zákazníka, týmová práce apod.). **Průřezové kompetence** představují znalosti vztahující se také na všechny zaměstnance. Mezi tyto tzv. „tvrdé kompetence“ patří například firemní jazyk nebo práce s informačními technologiemi. **Specifické kompetence** navazují na popisy práce. Jedná se o znalosti a dovednosti týkající se pouze určité skupiny zaměstnanců.

Jiný pohled na členění kompetencí přináší Beneš (2014, s. 117), který člení kompetence na odborné, sociální a metodické. **Odborné kompetence** se vztahují na obsahy, předměty a prostředky k vykonávání pracovní činnosti. Horváthová et al. (2016, s. 237) doplňuje, že se k nim například přiřazují všeobecné a odborné vzdělávání (včetně dalšího odborného vzdělávání). Dále odborné kompetence získané při výkonu pracovní činnosti, obecné odborné kompetence (jazykové znalosti, práce s počítačem) a specifické znalosti. **Sociální kompetence** obecně vztahujeme ke komunikaci. Měly by zaručit běžné zvládání sociálních interakcí (konfliktů, kooperace apod.). Horváthová et al. (2016, s. 237) označuje tyto kompetence také jako týmové. **Metodické kompetence** charakterizuje Beneš (2014, s. 117) v souvislosti s výukou. Myslím tím zejména schopnost zprostředkování obsahů. Obecně sem dále patří schopnost vyhledávat a zpracovávat informace, řešit problémy, vést projekty, úroveň abstraktního, logického, deduktivního a induktivního myšlení (Horváthová et al., 2016, 237).

V případě, že chceme více zacílit na osobnost člověka, využijeme členění kompetencí Italové a Knöferlové (2001, cit. podle Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 52). Tyto autorky rozdělují kompetence na odborné, osobnostní a sociální. **Odborné kompetence** představují podle tohoto přístupu schopnost zejména: rozpoznat a hodnotit specifické situace jako celek (i v jejich částech), vnímat i rozvíjet a zachovávat vlastní i cizí zdroje, rozpoznávat změnu (předvídat vývoj ve střednědobém a dlouhodobém výhledu), stanovovat priority, vyjadřovat se přiměřeně situaci, vyhodnocovat následky jednání (z těchto následků se také poučit), akceptovat změny, motivovat se k dalšímu učení. **Osobnostní kompetence** představují schopnost zejména: nabídnout vhodnou pomoc, stanovování priorit, přijmout rozhodnutí,

být iniciativní, rozvíjení etických postojů včetně jejich obhajoby v dané situaci, být přístupný změnám a novinkám. Nakonec **sociální kompetence** představují zejména schopnost: motivace k učení, vážit si hodnot a spolupracovat s ostatními, zabývat se konflikty (včetně řešení nebo strpění). U vedoucích pracovníků musíme v rámci kompetenčního modelu uvažovat i oblast manažerských kompetencí, kterými si budeme zabývat v následující části textu.

2.2.1 Manažerské kompetence

Manažerské kompetence můžeme definovat jako „komplexní schopnosti a další předpoklady (zejména motivace) podávat manažerský výkon.“ Kubeš et al. (2004, s. 15). Komplexnost chápeme ve smyslu zahrnutí více schopností, dovedností a množství vědomostí. Tento pohled na věc doplňuje Horváthová et al. (2016, s. 236). Jedná se o schopnosti a dovednosti, které přispívají k vynikajícímu manažerskému výkonu. Myslíme tím například řešení konfliktů, strategické myšlení, koučování apod. Lhotková et al. (2012, s. 29) rozumí kompetencí manažera „jeho schopnost vykonávat určitou funkci a dosahovat při tom požadované úrovně výkonnosti. Kompetencemi v této oblasti se rozumí jejich význam ve smyslu znalostí a dovedností, neboť kompetence jako pravomoci a odpovědnost jsou dány samotnou funkcí. Znalost potřebných kompetencí řídicího pracovníka je nesmírně důležitá, neboť právě od něho se odvíjí činnost organizace.“ Veteška a Tureckiová (2008a, s. 80) definují kompetenci manažera jako „schopnost úspěšně vykonávat nějakou funkci nebo soubor funkcí.“ Tito autoři zmiňují obecný trend ve vývoji manažerských kompetencí, který směřuje ke generické či obecné škále dovedností. Vysvětlují to skutečností, že manažerské kompetence „nemají hranice“. Mezi důležité manažerské kompetence řadí například práci s informacemi, projektové řízení, time management, leadership, analýzu rizika, odbornou znalost daného oboru, znalost cizího jazyka. Manažerské kompetence můžeme členit různými způsoby.

Kubeš et al. (2004, s. 20) zmiňuje výzkum McBera, jehož hlavním úkolem bylo najít kompetence, které odlišují úspěšné manažery od méně úspěšných. Horton et. al (2002, s. 8, vlastní překlad) uvádí, že objektem výzkumného šetření bylo 1 800 manažerů, kteří působili na 41 různých vedoucích pozicích ve 12 odlišných organizacích. Tito vedoucí pracovníci byli dotazováni na jejich základní znalosti, motivy, vlastnosti, vlastní obraz, sociální role

a na dovednosti vedoucí k vyššímu pracovnímu výkonu. Výsledkem bylo identifikování pěti základních kompetencí považovaných za důležité pro úspěšné vykonávání řídicí činnosti. Jedná se o tyto kompetence: **speciální vědomosti**, **intelektuální zralost**, **podnikatelská zralost**, **mezilidská zralost** a **pracovní zralost**. Jednalo se o první z výčtů manažerských kompetencí. Tureckiová (2004, s. 35) připomíná tři skupiny manažerských kompetencí podle Katze. V tomto pojetí tvoří profesní kompetenci manažerů **technické dovednosti** (praktické využívání schopností a osvojených znalostí a dovedností), **lidské způsobilosti** (schopnosti potřebné pro práci s lidmi a pro dosahování žádoucích pracovních výsledků) a **koncepční schopnost** (porozumění prvkům a vazbám uvnitř organizační struktury, důraz na dlouhodobější cíle organizace).

V předchozím textu jsme odlišili kompetence základní a kompetence vysokého výkonu. V této souvislosti Schroder (1989, cit. podle Kubeš, 2004, s. 124–125) definoval sérii kompetencí vysokého výkonu: **kognitivní kompetence** (vyhledávání informací, tvorba konceptů, koncepční pružnost), **motivační kompetence** (řízení interakce, pochopení druhých, orientace na rozvoj), **směrové kompetence** (sebedůvěra, vliv) a **výkonové kompetence** (orientace na výkon, orientace na cíl).

Prokopenko a Kubr (1996, cit. podle Horváthová, 2016, s. 241–242) rozdělují manažerské kompetence na několik složek: znalosti, povahové rysy, postoje, dovednosti, zkušenosti, technické kompetence a kompetence v jednání s lidmi. **Znalosti** chápeme jako získané a v paměti uchované informace o určitých jevech a pojmech (stejně tak o jejich vztazích a souvislostech). Určité **povahové rysy** jsou nutné pro určitý druh práce. Určují totiž, jak bude vedoucí pracovník reagovat na obecný soubor událostí. Není možné vypracovat univerzální model osobnosti a současně prokázat, že osobnost splňující požadavky obecného modelu, bude úspěšným vedoucím pracovníkem. Zaujímání stanovisek (pro a proti) představují **postoje**. Ty se odrážejí v chování vedoucího pracovníka. Prostřednictvím **dovedností** jsme schopni dělat určité věci, aplikovat znalosti v pracovním prostředí. Mezi typické manažerské dovednosti řadíme dovednosti odborně technické, manažerské a organizační, analytické a koncepční, komunikační a vůdcovské. Za ukazatele kompetence považujeme **zkušenosti**. Nelze přijmout obecný předpoklad, že kvalifikace se zvyšuje úměrně s délkou praxe. Praktické výsledky jsou totiž závislé na příležitosti něčemu se

v praxi naučit a také na vůli manažera učit se na základě v praxi získaných zkušeností. **Technické kompetence** zahrnují zejména technické znalosti, talent a postoje, které souvisí například s informačními, ekonomickými, technickými a finančními aspekty práce. **Kompetence v jednání s lidmi** (oblast chování a vystupování) ovlivňují komunikaci vedoucího pracovníka uvnitř organizace i mimo ni (Horváthová et al., 2016, s. 241–242, Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 81).

Nároky na jednotlivé manažerské kompetence se mění v závislosti na druhu organizace a míře zodpovědnosti daného vedoucího pracovníka. Mužík (1999, cit. podle Horváthová et al., 2016, s. 240–241) definuje tři základní aspekty, které se promítají do manažerských kompetencí. Jedná se o aspekt analytický, interpersonální a emocionální. V této souvislosti rozděluje manažerské kompetence do čtyř skupin: analyticko-koncepční schopnosti, manažerské procesní dovednosti, osobní rysy a vlastnosti, know-how daného odvětví. **Analyticko-koncepční schopnosti** představují soubor manažerských postupů a přístupů k jednotlivým činnostem (např. obchod, finanční řízení, řízení lidských zdrojů). Umění jednat a komunikovat včetně selfmanagementu patří mezi **manažerské procesní dovednosti** (Horváthová, et al., 2016, s. 240). V rámci **osobních rysů a vlastností** jsou nejčastěji podle Prokopenka a Kubra (1996, cit. podle Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 82) požadovány zejména tyto vlastnosti: pracovitost, schopnost práce v týmu, vyvinutá schopnost rozlišovat dobro a zlo (vlastní hierarchie hodnot), tvořivost, cílevědomost, přizpůsobivost, empatie, důslednost a sebejistota. Soubor znalostí o určitém oboru včetně znalosti konkurence patří do skupiny **know-how daného odvětví** (Horváthová et al., 2016, s. 241).

Pokud chce být organizace úspěšná, měli by se vedoucí pracovníci zaměřovat na kompetence, které zajistí její maximální úspěch ve více rovinách. Pro tento případ dělí Vodák a Kucharčíková (2011, s. 72) kompetence do pěti skupin: klíčové, týmové, funkční, vůdcovské a manažerské. Profesními (funkčními), vůdcovskými a manažerskými kompetencemi jsme se zabývali v předchozí části textu. Týmové kompetence představují společné kompetence „*pro vzájemně závislé a často projektově orientované týmy zaměstnanců*“ (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 72). V další kapitole se budeme zabývat

klíčovými kompetencemi, které jsou v odborné literatuře zmiňovány v souvislosti s firemní praxí i vzděláváním ve školách a školských zařízeních.

2.2.2 Klíčové kompetence

Horváthová et al. (2016, s. 238) charakterizuje klíčové kompetence jako kompetence, které „odlišují organizaci od konkurence, poskytují konkurenční výhodu na trhu, umožňují budovat nové trhy, přinášejí hodnotu pro zákazníky a tím přispívají k růstu organizace.“

Klíčovými kompetencemi se firmy odlišují, i když působí ve stejném odvětví (Bartoňková, 2010, s. 92). Kubeš et al. (2004, s. 35) interpretuje klíčové kompetence podobně. Navíc doplňuje, že slouží k popisu projevů chování, které jsou pro všechny zaměstnance důležité. Jedná se o kompetence, které dotváří firemní hodnoty, firemní kulturu a očekávaný výkon. Veteška a Tureckiová (2008a, s. 54–55) pojednávají o dvojím pojetí termínu klíčové kompetence v souvislosti s řízením a rozvojem lidských zdrojů. V **užším pojetí** chápeme klíčové kompetence jako nejdůležitější pro další úspěšné fungování organizace. Velmi často se jedná o nějakou funkční nebo profesně-technickou znalost. K předávání takové znalosti dochází v rámci know-how organizace. V jiných případech může docházet k předávání na bázi tacitních znalostí. V **širším pojetí** chápeme klíčové kompetence jako průřezové, druhově nespecifické nebo generické. Jedná se o takové kompetence, které jsou předpokladem pro úspěšné působení v nejrůznějších oblastech. **Klíčové kompetence** jsou specificky strukturované. V praxi se jedná o „*efektivně používané soubory znalostí, dovedností, pracovních návyků, dále projevy postojů a dalších motivů v chování pracovníků*“ (Veteška a Tureckiová, 2008b, s. 51). Tyto kompetence jsou pro všechny pracovníky společné. Nezáleží na pracovní pozici a roli v dané organizaci. Nemají přímý vztah ke konkrétní pracovní pozici. „*Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kvalifikací, nikoliv však jen úzce odborných, a proto mají také delší životnost.*“ (Veteška Tureckiová, 2008a, s. 45).

Klíčové kompetence mají své základní charakteristiky. Jedná se o kompetence, které byly předem identifikovány jako nejvýznamnější vzhledem k aktuální situaci dané organizace. Z hlediska budoucího vývoje jsou nadále považovány za žádoucí. Klíčové kompetence ve své činnosti využívají (alespoň do určité míry) všichni zaměstnanci organizace, jsou součástí firemní kultury. Mají multidimenzionální charakter (vycházejí z výše zmíněných složek

kompetence). Klíčové kompetence mohou být dále zdokonalovány podle konkrétních potřeb a cílů dané organizace, máme možnost je dále rozvíjet. Jsou také charakteristické standardizací (byly předem popsány) a stanovením kritérií měření a vyhodnocování (Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 55). Podnikatelská praxe rozumí pojmu klíčové kompetence zejména v souvislosti s posledními dvěma charakteristikami, které uvádíme výše (tj. rozvoj a zdokonalování kompetencí a standardizace s kritérii měření). Klíčové kompetence představují hlavní hodnoty z hlediska tvořivosti a zdrojů vzhledem k ostatní konkurenci (Veteška et al., 2009, s. 60).

Siegrist (1995), Italová a Knöferlová (2001, oba cit. podle Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 53) zpracovali „tradiční“ strukturu klíčových kompetencí, kterou uvádíme na obrázku č. 3.

Obrázek 3 „Tradiční“ přehled klíčových kompetencí



Zdroj: Veteška a Tureckiová (2008a, s. 48).

Podle Vetešky et al. (2009, s. 54) mají kompetence „*individuální, tak i sociální dimenzi*.“ Autor také vymezuje rozdíl mezi kompetencí a kvalifikací, kdy kompetence „*vyjadřují jednání v reálných situacích*“. Hovoříme o tom, že jsou relativní, protože situace a okolnosti

se mění. Naproti tomu termín kvalifikace chápeme jako „*určitý předpoklad formování kompetencí*“ (Lhotková et al., 2012, s. 41).

Strukturu klíčových kompetencí sestavili Belz a Siegrist (2001, cit. podle Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 49). Podle tohoto pojetí zahrnují klíčové kompetence celé spektrum kompetencí, kteří přesahují hranice jednotlivých odborností. „*Potenciálem k disponování kompetencemi je **individuální kompetence k jednání**, která se vyvíjí ze spolupůsobení sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod*“ (Bartoňková, 2010, s. 93). **Sociální kompetence** zahrnují schopnost práce v týmu, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním a stresovým situacím, komunikativnost. **Kompetence ve vztahu k vlastní osobě** představují kompetentní zacházení se sebou samým (mluvíme o tzv. nakládání s vlastní hodnotou), být svým vlastním manažerem, schopnost reflexe vůči sobě samému, vědomé rozvíjení vlastních hodnot, schopnost posouvat sám sebe a dále se rozvíjet. **Kompetence v oblasti metod** představují uplatňování odborných znalostí (plánovitě, se zaměřením na cíl), vypracovávání tvořivých řešení, strukturování a klasifikování nové informace, dávání věcí do kontextu a poznávání souvislostí, kritické přezkoumávání v zájmu dosažení žádoucích inovací a změn, zvažování šancí a rizika (Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 49).

Jiný pohled na klíčové kompetence přináší Miller (2003, cit. podle Veteška et al., 2009, s. 55). Ten mezi nejdůležitější klíčové kompetence řadí: sebedůvěru, komunikaci, tvořivost, pohotovost, prezentaci, schopnost učit se a soustředit se, management času a sebe sama, uvolnění, energii a osvěžení. Obecně můžeme říci, že zaměstnanci potřebují takové kompetence, které souvisí s požadavky na danou profesi. Měly by odrážet tyto kategorie požadavků (Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 50): organizační úroveň (struktura a hierarchie), druh vykonávané práce, základní odbornost, občanskou spolehlivost a osobní/osobnostní předpoklady. Lhotková et. al (2012, s. 41) upozorňuje na skutečnost, že klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně. Dochází k jejich vzájemnému prolínání, jejich rozvoj není nikdy ukončený. Klíčové kompetence jsou v oblasti vzdělávání zmiňovány zejména v souvislosti s žáky. Je třeba si uvědomit, že klíčové kompetence učitelů a ředitelů (včetně dalších řídicích pracovníků) jsou stejně důležité (Lhotková, et al, 2012, s. 41). Kompetencemi ředitele školy se budeme zabývat v další části této práce.

2.3 Kompetenční modely a postup jejich tvorby

Kompetence je termín, který se využívá v personalistice, andragogice či pedagogice. Jedná se o termín komplikovaný a chápaný komplexně (Trojan et al., 2015, s. 50). Identifikace kompetencí je důležitým krokem při tvorbě kompetenčních modelů. V rámci této kapitoly se v první části zaměříme na obecnou problematiku kompetenčních modelů. Ve druhé části se budeme zabývat metodami zjišťování kompetencí a postupem tvorby kompetenčních modelů.

Kubeš et al. (2004, s. 60) charakterizuje kompetenční model jako „*popis konkrétní kombinace vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci.*“ Uvedené kombinace strukturujeme do různě velkých celků, které jsou označovány různě: soustavy, mapy, profily, skupiny nebo seznamy kompetencí (Horváthová et al., 2016, s. 243). O určitém uspořádání kompetencí pojednává i Hroník (2006, s. 30). Kompetenční model pak označuje jako jeden z důležitých nástrojů řízení lidí. O kompetenčních modelech, jako o užitečném nástroji v rámci personálních procesů, pojednává také Horváthová et al. (2016, s. 243). Kompetenční modely jsou využívány například při získávání a výběru pracovníků. Dále se využívají v souvislosti se vzdělávacími potřebami a při hodnocení pracovníků.

Kdy je vhodné kompetenční model použít? Na tuto otázku odpověděli Lucia a Lepsinger (1999, cit. podle Kubeš et al., 2004, s. 62–63), kteří vytvořili sérii otázek sloužících jako pomůcka pro organizace při rozhodování, zda jim může kompetenční model pomoci. Jedná se o tyto otázky:

- Přijímáte nové zaměstnance s dovednostmi, které potřebují nejen dnes, ale budou je potřebovat zejména v budoucnosti?
- Když už jste přijali nové kandidáty, kteří byli k dispozici, jsou schopni vykonávat svěřenou práci na vynikající úrovni? Existují ve vaší firmě rozvojové programy, které by jim umožnily využít potenciál v nejvyšší míře?
- Jsou pracovníci odměňováni a chváleni za konkrétní chování, které napomáhá dosažení podnikatelských cílů?

- Pokud probíhá ve vaší firmě změny kultury nebo strategie, vědí lidé, co mají konkrétně dělat, aby ji podpořili? Panuje ve firmě shoda v tom, jaké konkrétní chování je potřebné k dosažení úspěchu?
- Když plánujete použít nástroj, jako například 360° hodnocení, je lidem jasné, jaké chování je k efektivnímu výkonu nezbytné a na jaké chování by měli dostat zpětnou vazbu? Rozumí lidé vztahu mezi tímto chováním a dosahováním firemních cílů? (Kubeš et al., 2004, s. 62).

Velmi malý počet organizací odpoví na všechny výše položené otázky kladně. Podle Kubeše et al. (2004, s. 62) je to spíše naopak. Autor uvádí, že počet firem, které jsou skutečně připraveny na budoucnost, je malý (i když v těchto firmách probíhá celá řada projektů, která je na budoucnost zaměřena). Kompetenční modely mohou představovat sjednocení pohledu na skutečnost, co je v budoucnosti potřeba. Stejně tak mohou sjednotit pohled na žádoucí chování, které by mělo být předmětem podpory, rozvíjení a odměňování. Zapojení pracovníků do tvorby kompetenčních modelů přispívá k jejich obecnému přijetí v dané organizaci. Během takové přípravy může docházet k vyjasnění celé řady otázek v souvislosti s kompetenčním modelem (zejména v situaci, kdy má kompetenční model sloužit i jako nástroj hodnocení pracovníků). Kompetenční model je poměrně silným prvkem měřitelnosti, který se promítá do chování lidí. To může vyvolat obavy ze strany pracovníků, že bude docházet k uplatňování velkého tlaku na změnu jejich chování. Na druhou stranu je vhodné si uvědomit, že kompetenční modely mohou pracovníkům pomoci v jejich dalším rozvoji, v identifikaci jejich silných a slabých stránek. To vše jim může pomoci například při získání budoucího zaměstnání (Kubeš et al., 2004, s. 63).

V praxi je důležité, aby nám vytvořený kompetenční model nepřinášel komplikace. Je žádoucí, aby byl funkční. Hroník et al. (2008, s. 41) vymezil základní charakteristiku funkčního kompetenčního modelu. Jedná se o model, který je: propojující, uživatelsky nenáročný, jednotný, široce využitelný a sdílený. **Propojující** kompetenční model vytváří mosty. Musí mít jasnou návaznost na strategii organizace, na personální strategii i na jednotlivé personální činnosti. Dochází i k vytváření mostu mezi organizačními hodnotami a popisem práce (Horváthová et al., 2016, s. 246). Funkční kompetenční model je **uživatelsky nenáročný (přátelský)**. Podle Hroníka et al. (2008, s. 41) se jedná

o nejpodstatnější charakteristiku. Uživatelé kompetenčního modelu jsou všichni manažeři a jejich podřízení pracovníci. Ve většině případů se nejedná o specialisty na kompetenční modely. Horváthová et al. (2016, s. 246) uvádí, že maximální počet kompetencí je 12. Pulakos (2009, cit. podle Horváthová et al., 2016, s. 246) zmiňuje kompetenční modely, které obsahují příliš mnoho kompetencí. Takové modely jsou řídicími pracovníky charakterizovány jako časově náročné (zejména díky zpětné vazbě při hodnocení pracovníků). V rámci uživatelsky nenáročného modelu je důležité, „*aby kompetence byly dobře definovány a odrážely ty nejvýznamnější aspekty práce.*“ (Horváthová et al., 2016, s. 246). **Jednotný kompetenční model** funguje napříč danou organizací. Hroník et al. (2008, s. 41) připouští, že funkční kompetenční model může mít několik variant odvozených od stejného základu s řadou sdílených kompetencí. Jednotný kompetenční model přispívá k přirozenému sjednocení jazyka organizace. K funkčnosti kompetenčního modelu pomáhá jeho **široká využitelnost**, která umožňuje poskytnout organizaci dobrý základ pro vytvoření integrovaného systému řízení lidských zdrojů. Kompetenční modely představují spojující prvek v rámci jednotlivých personálních činností (získávání a výběr pracovníků, vzdělávání a rozvoj, kariérní růst, řízení pracovního výkonu, hodnocení pracovníků). Stávají se také důležitou součástí organizační kultury (Horváthová et al., 2016, s. 246). Funkční kompetenční model není uživatelům předkládán jako hotový. Mluvíme o **sdílení** kompetenčního modelu. Jedná se o model, který byl vytvořen shora i zdola. U velkých mezinárodních společností může být nereálné zapojení většího počtu pracovníků do jeho tvorby. Sdílení jako takové je vhodně v organizaci aktivně podporovat (Hroník et al., 2008, s. 42).

Funkční a fungující kompetenční model přináší organizaci celou řadu výhod. Mezi hlavní uživatele kompetenčních modelů patří vedoucí pracovníci a jejich podřízení. Dále personalisté, kteří mají roli správců kompetenčních modelů. Přínosy pro organizaci spočívají v návaznosti kompetenčních modelů na strategii organizace. Kompetenční modely se také podílí na jednotě řízení a nastavují společný jazyk pro celou organizaci. Přispívají i k organizačnímu rozvoji. Pro vedoucí pracovníky představuje funkční a fungující kompetenční model účinný a jednoduchý nástroj řízení výkonnosti a hodnocení pracovníků. Manažeři mají díky kompetenčním modelům jasný obsah zpětné vazby. Z pohledu řídicích

pracovníků chápeme přínos i ve zvýšení výkonnosti přirozenou cestou. Pro personalisty přináší kompetenční model výhody v oblasti personálních činností. Jedná se o základní nástroj propojující personální činnosti. Díky těmto modelům může probíhat mezi personalisty a vedoucími pracovníky cílenější komunikace. Kompetenční modely mohou přispívat k vyšší profesionalitě v personální práci. Pro řadové pracovníky spočívají přínosy kompetenčních modelů v oblasti porozumění potřebám organizace. Prostřednictvím modelů dochází k jasnému sdělení očekávaného chování. Kompetenční modely přináší pracovníkům možná doporučení pro jejich individuální rozvoj (Hroník et al., 2008, s. 42).

Kompetenční modely pomáhají vedoucím pracovníkům odlišovat špičkové výkony od průměrných a podprůměrných. Horváthová et al. (2016, s. 247–248) cituje výsledky HR Monitoringu 2014, který provedla společnost Trexima. Výsledky šetření potvrzují přínosy kompetenčních modelů zejména v oblasti lepšího výběru lidí. Mezi další výhody, které jsou v rámci šetření zmiňovány, patří: pomoc při stanovení rozvojových potřeb, definování pracovních míst nebo například pomoc při hodnocení zaměstnanců.

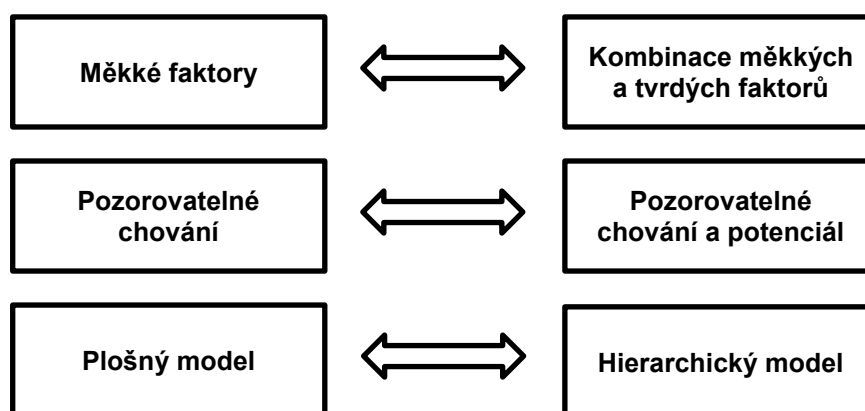
2.3.1 Typy kompetenčních modelů a přístupy k jejich tvorbě

Rozlišujeme několik typů kompetenčních modelů. Vždy záleží na dané organizaci, jaký kompetenční model vznikne. Hroník (2006, s. 33) uvádí, že každý kompetenční model můžeme rozlišit podle tří základních charakteristik. Podle těchto charakteristik existuje maximálně 8 typů kompetenčních modelů.

Autor jako příklad uvádí kompetenční model PMI (Philip Morris International), který je zaměřen na měkké faktory, pozorovatelné chování a jedná se o plošný model. Jiný příkladem jsou kompetenční modely firem Skanska a Lesy SR, které v sobě zahrnují měkké a tvrdé faktory, existuje tam zaměření na pozorovatelné chování a jedná se o hierarchický model. Charakteristiky kompetenčních modelů uvádíme na obrázku č. 4. *„Tuto typologii kompetenčních modelů lze použít u modelů, které vycházejí ze sociálně psychologického nazírání nebo z nazírání marketingově organizačního.“* (Hroník, 2006, s. 33).

Jiný pohled na typologii kompetenčních modelů předkládá Kubeš et al. (2004, s. 60–61), který dělí kompetenční modely na tři hlavní typy: model ústředních kompetencí, specifický kompetenční model a generický kompetenční model.

Obrázek 4 Typologie kompetenčních modelů



Zdroj: Hroník (2006, s. 33).

Model ústředních kompetencí vzniká v situaci, kdy organizace hledá kompetence společné pro všechny pracovníky. Nezáleží na roli či na pozici v hierarchii organizace. U firmy zaměřené na poskytování služeb je typickou ústřední kompetencí orientace na zákazníky. Kubeš et al. (2004, s. 60–61) uvádí i jiné příklady ústředních kompetencí. Například u organizace, ve které dochází k přebudování firemní kultury, se bude jednat o tyto ústřední kompetence: participativnost, interpersonální kapacita a řízení interakce. Tyto kompetence budou v takovém případě potřebné na všech úrovních. Tzv. „**specifický kompetenční model**“ spočívá v identifikaci kvalit (kompetencí) manažera, díky kterým je úspěšný v konkrétní pozici v konkrétní firmě. Jedná se o velmi přesný popis charakteristik chování. Důvodem přesného popisu je skutečnost, že takové modely berou v úvahu množství specifických informací. Je možné specifický kompetenční model pro konkrétní pozici v jedné firmě použít s úspěchem i v jiné firmě? Například v případě regionálního manažera prodeje se bude v obou firmách jednat o stejné nebo podobné kompetence. Kubeš et al. (2004, s. 61) upozorňuje na velmi důležitou věc. „*Obsah kompetence není ukrytý v jejím názvu, ale v různých typech chování, které kompetenci tvoří.*“ Existuje poměrně velká pravděpodobnost, že kompetence se stejným (případně podobným) názvem budou představovat v jednotlivých firmách více či méně odlišné chování. **Generický (všeobecný) kompetenční model** představuje kompetence, které jsou potřebné v každém typu organizace v každé pozici. Tyto modely představují pokus o usnadnění kompetenčního přístupu v jednotlivých firmách. Generické modely přinášejí osvědčený seznam kompetencí.

U těchto modelů chybí zohlednění specifík dané firmy. Účinnost kompetenčního modelu klesá s růstem obecnosti skupiny pracovníků, pro které je kompetenční model vypracován. Generický model můžeme chápat jako dobrý základ vystihující podstatu úspěšného manažera (Kubeš et al., 2004, s. 62).

Při tvorbě a aplikaci kompetenčních modelů se setkáváme s několika přístupy, které organizace volí. Rothwell a Lindholm (1999, cit. podle Kubeš et al., 2004, s. 63) rozdělili přístupy při tvorbě kompetenčních modelů do tří skupin: preskriptivní nebo „vypůjčený“ přístup, kombinovaný přístup a přístup šitý na míru. Volba daného přístupu záleží na různých faktorech. Mezi tyto faktory řadíme zejména: klíčové cíle organizace, cíle a záměry v oblasti lidských zdrojů, stupeň rozvoje organizace, vnější podmínky, záměr projektu a jeho místo ve strategii firmy. Důležité faktory jsou časové možnosti a finanční zdroje. V případě výrazného omezování dvou naposledy uvedených zdrojů můžeme dospět k nefunkčnímu kompetenčnímu modelu. Všechny z výše uvedených přístupů mohou ve svém důsledku přinést organizaci požadovaný užitek. Velmi důležité je však zejména to, aby klíčoví vedoucí pracovníci měli v ruce jasně definovaná očekávání od projektu. Důležitá je znalost výhod a omezení jednotlivých přístupů při tvorbě kompetenčních modelů (Kubeš et al., 2004, s. 64).

Preskriptivní neboli „vypůjčený“ přístup znamená, že se organizace rozhodla nevytvářet nové kompetenční modely, které by byly v souladu s její strategií, strukturou, kulturou a tržními podmínkami. Dochází k „vypůjčení“ hotového modelu. U tohoto přístupu dochází ke značné úspoře časových i finančních zdrojů. Organizace nemusí provádět průzkum, který by přinesl specifické kompetenční modely. Tyto „vypůjčené“ modely jsou zpravidla nabízeny různými personálními a konzultačními společnostmi. Mezi výhody těchto modelů patří: snadná dostupnost a potvrzená spolehlivost na základě výzkumu. Důležité je v této souvislosti zmínit, že spolehlivost úspěšného manažerského chování platí pro dobu a prostředí, ve kterém tyto kompetenční modely vznikly. Tyto univerzální kompetenční modely mají i své limity. Nemusí být totiž ve shodě se specifickými podmínkami organizace, která je převzala. Nemusí být zde podpora hodnot organizace ze strany „jazyka“ kompetencí. Pokud definujeme kompetence staticky, tak nedochází k reflexi změn požadavků ze strany organizace. Hotové modely mohou být prospěšné za předpokladu, že splňují tyto podmínky:

- model byl identifikován v organizačním prostředí s porovnatelnými klíčovými parametry (velikost organizace, organizační struktura, strategie organizace, charakteristika trhu),
- organizace potřebuje v krátkém časovém horizontu získat přehled o základních požadavcích na své pracovníky, přehled o potřebách jejich rozvoje,
- důležitost uvědomění si omezení „vypůjčených“ modelů, odolnost vůči pokušení přijmout definitivní rozhodnutí na základě méně přesného měřicího nástroje (Kubeš et al., 2004, s. 64).

Kombinovaný přístup představuje přizpůsobení již vytvořeného kompetenčního modelu („vypůjčeného“ modelu) specifikům dané organizace. Taková modifikace může být realizována i na základě méně časově náročných metod. Jedná se například o řízené diskuse, dotazník zjišťující míru potřebnosti jednotlivých kompetencí, strukturovaný rozhovor zaměřený na identifikaci kritických událostí při plnění úkolů v daných pozicích. Účelem těchto metod je zachycení klíčových rozdílů mezi „vypůjčeným“ modelem a specifiky dané organizace. Tento přístup je doporučován v situaci, kdy je třeba vybrat z většího množství kompetencí pouze tzv. kritické, abychom rozlišili nadprůměrné pracovníky v konkrétní pozici. Dále je vhodný v případě upřesnění behaviorálního popisu jednotlivých kompetencí, které jsou vymezeny ve „vypůjčeném“ modelu. Cílem je přesnější specifikace pozice u konkrétní organizace. Poměrně často se s tímto přístupem můžeme setkat u nadnárodních organizací. Tyto organizace mají definovány svoje vlastní firemní modely. Existuje tu však potřeba aplikace těchto modelů na lokální podmínky (Kubeš, et al., 2004, s. 64–65).

Přístup šitý na míru nepracuje s předem definovanými a známými kompetencemi. Tím se zásadně liší od kombinovaného přístupu. Podstatou je identifikace projevů chování, které zajišťují na dané pracovní pozici nadstandardní pracovní výkony. Přístup šitý na míru předpokládá důkladnou znalost pracovních pozic, celé organizace i vnějších podmínek, ve kterých daná organizace působí. Časová i metodologická náročnost je zde ve srovnání se dvěma předchozími přístupy vyšší. Odměnou za jeho aplikaci je pak spolehlivý základ pro závažná personální rozhodnutí. Organizace volí takový přístup, který bude nejlépe zohledňovat její očekávání a záměry (Kubeš et al., 2004, s. 66). Průzkum s názvem HR Monitor 2014 zjistil, že 43 % organizací si kompetenční modely vytvořilo interně vlastními

silami. Okolo 11 % organizací využilo externí poradenskou firmu (Horváthová et al., 2016, s. 250).

Hroník et al. (2008, s. 38) definuje odlišný přístup k tvorbě kompetenčních modelů. Vymezuje dvě základní možnosti: kompetenční model od jedinců k firmě (organizaci) a kompetenční model od firmy (organizace) k jedinci. **Kompetenční model od jedinců k firmě** je založen na předpokladu, že firma je složena z kompetentních jedinců. Kompetence jsou velmi často odvíjeny od sociálně psychologického modelu, který obsahuje tři skupiny kompetencí: kompetence k řešení problému, interpersonální kompetence a kompetence sebeřízení. Druhý přístup **kompetenčního modelu od firmy k jedincům** obsahuje kompetence uspořádané podle určitého klíče, který „otevřít dvere“ různými směry (Hroník et al., 2008, s. 39).

2.3.2 Postup tvorby kompetenčních modelů

Proces tvorby kompetenčního modelu je možné rozvrhnout do několika základních fází. Jednotlivé fáze budeme postupně na základě odborné literatury charakterizovat. Jedná se o tyto základní fáze: přípravná, získávání dat, analýza a klasifikace kompetencí, popis a tvorba kompetencí, tvorba kompetenčního modelu, vyjasnění a očekávání, ověření a validace vytvořeného modelu, implementace kompetenčního modelu (Horváthová et al., 2016, s. 258, Kubeš et al., 2004, s. 46).

Přípravná fáze

K přípravné fázi tvorby kompetenčního modelu můžeme přistupovat odlišně. Jednak tím myslíme první fázi skutečné tvorby kompetenčního modelu (Horváthová et al., 2016, s. 257 nebo Bartoňková, 2010, s. 100). Jiným pohledem může být přípravná fáze charakterizována základními činnostmi, které je vhodné vykonat ještě před začátkem samotného vytváření kompetenčního modelu. Před začátkem tvorby modelu doporučuje Kubeš et al. (2004, s. 67–68) provést zejména tyto činnosti: vyjasnění cíle projektu, stanovení rozsahu projektu a cílové skupiny, výběr přístupu a sestavení projektového týmu. Před samotnou tvorbou kompetenčního modelu je nesmírně důležité **vyjasnit si cíl**, který organizace sleduje při vytváření tohoto modelu. Cílů může být více, záleží na konkrétní situaci v dané organizaci. Pokud je známý cíl, přistupujeme k určení skupin pracovníků, který se bude týkat (**rozsah**

projektu a cílová skupina). Dále následuje **výběr přístupu** při tvorbě kompetenčního modelu. Těmto přístupům se věnujeme v kapitole 2.3.1 této práce. Velmi důležité je také sestavení **projektového týmu**. Jedná se totiž o poměrně náročný projekt. Součástí týmu by měli být pracovníci, kteří budou odpovědní za implementaci a používání kompetenčního modelu. Dále by měli tento tým tvořit klíčoví vedoucí pracovníci jednotlivých útvarů dané organizace, kterých se používání kompetenčního modelu dotkne (Kubeš et al., 2004, s. 67–68). Koubek et al. (2008, s. 49) považuje za žádoucí, aby do tvorby modelu bylo zapojeno co nejvíce lidí, kteří budou s kompetenčním modelem pracovat. Tyto osoby rozděluje do dvou skupin: decision makers – lidé s rozhodovací pravomocí, opinion makers – lidé, kteří ovlivňují druhé, aniž k tomu mají formální pozici (přirozené autority). První skupina (decision makers) je důležitá na začátku procesu tvorby, kdy probíhá seznamování se strategií organizace, hodnotami, cíli a vizí. Druhá skupina (opinion makers) nabízí získání jiné („jemnější“) představy o fungování společnosti. Dále je tato skupina velmi důležitá při přijímání kompetenčního modelu v organizaci. Toto přijetí je velmi důležitým bodem celé implementace modelu (Koubek et al., 2008, s. 49–50).

Při vytváření kompetenčního modelu patří do přípravné fáze **identifikace klíčových pracovních pozic**, pro které budeme kompetenční modely tvořit. Dále je třeba získat informace o cílech a strategických záměrech celé organizace včetně porozumění organizační struktuře (Bartoňková, 2010, s. 100, Kocianová, 2010, s. 58). Mezi hlavní nástroje, pomocí kterých tyto informace získáváme, jsou: strukturovaný nebo polostrukturovaný rozhovor s vedoucími pracovníky na strategických pozicích, dále studium různých organizačních dokumentů (Horváthová et al., 2016, s. 257). „*Po získání výstupů z přípravné fáze může přijít konečné rozhodnutí o koncepci sběru dat a použitých metodikách. Do tohoto rozhodnutí dále vstupují faktory jako časová a finanční náročnost, jejich kulturní přijatelnost v podnicích organizace.*“ (Kubeš et al., 2004, s. 47).

Fáze získávání dat

V další fázi potřebujeme identifikovat jednotlivé kompetence. Je tedy nezbytné disponovat podrobnými informacemi o pracovních pozicích nebo rolích (současných nebo budoucích), pro které budou kompetenční modely tvořeny (Horváthová et al., 2016, s. 257). „*V této fázi se používají techniky používané také v rámci analýzy pracovního místa, analýzy práce.*“

(Bartoňková, 2010, s. 100.). I při samotné identifikaci kompetencí je možné využít celé řady technik. Kocianová (2010, s. 58) připomíná existenci více než 40 druhů technik, které vedou k formulaci kompetencí (přímo nebo nepřímo). Kubeš et al. (2004, s. 48) uvádí šest zdrojů a technik získávání dat: rozhovor nebo metoda kritických situací, panely expertů, průzkumy, databáze kompetenčních modelů, analýza pracovních funkcí/úkolů a přímé pozorování. Od záměru projektu a dalších okolností (zejména časových a finančních možností) se odvíjí použití jednotlivých technik. Nelze však spoléhat na jediný zdroj informací (Kocianová, 2010, s. 59). Kubeš et al. (2004, s. 48) uvádí, že se v rámci procesu identifikování kompetencí vysokého výkonu používají velmi často strukturované rozhovory, které jsou velmi často doplňovány panelovými diskusemi s experty, dalšími rozhovory a pozorováním. Dále se budeme zabývat právě těmito technikami.

Rozhovor

„Techniky rozhovorů, zaměřených na identifikaci kompetencí, vycházejí z poznání, že to, co si lidé o svých schopnostech, motivech, postojích myslí, není spolehlivé.“ (Horváthová, 2016, s. 259). Tradiční rozhovory nejsou vypovídající o úspěchu v dané pracovní pozici. Důležité není to, co si lidé myslí (o svých schopnostech, motivech atd.), ale skutečnost, jak se lidé v daných situacích chovají, jak řeší náročné situace (Kubeš et al., 2004, s. 50). Technika, která analyzuje minulé události, se nazývá **BEI** (Behavioural Events Interview). Rozhovor je zaměřen na získání podrobného popisu chování dotazovaného při výkonu dané práce. Rozhovor probíhá formou vyprávění krátkých příběhů, které popisují jeho konkrétní chování. Dochází k analýze menšího počtu událostí než při technice CIT (Critical Incident Technique), jejíž autorem je Flanagan (Horváthová et al., 2016, s. 259). Technika CIT spoléhá na skutečnost, že manažer je schopný popsat tzv. kritické okamžiky formou pozorovatelného chování a aktivit. Kritická situace je taková, která musí být popsitelná chováním a musí být zřejmý její příspěvek k efektivnímu nebo neefektivnímu výsledku (Kubeš et al., 2004, s. 50). Spencer a Spencer (1993, cit. podle Kubeš et al., 2004, s. 50–51) uvádí jednotlivé kroky techniky BEI, které je třeba realizovat: uvedení do rozhovoru, pracovní odpovědnosti, postoje při důležitých událostech, charakteristiky potřebné k vykonávání práce, sumarizace a závěr. Uvedení do rozhovoru obsahuje představení sebe, účelu a formy průběhu rozhovoru. V rámci části pracovní odpovědnost popíše tázaná osoba

své klíčové úkoly a odpovědnosti. Postoje při důležitých událostech jsou klíčovým zdrojem informací. Jedná se o detailní popis pěti až šesti nejdůležitějších situací, které dotazovaný v poslední době zažil. Dále se dotazujeme na charakteristiky potřebné k tomu, aby manažer dokázal v dané pozici práci vykonávat efektivně (jedná se o názor dotazované osoby). Obecně je doporučováno pořídit si audio záznam rozhovoru. Kvůli objektivitě by tazatel neměl dopředu vědět, zda hovoří s úspěšným nebo průměrným pracovníkem (Kubeš et al., 2004, s. 51).

Další technikou, prostřednictvím které zjišťujeme chování vedoucí k efektivnímu výkonu, je **Repertory grid interview – RGI** (Kocianová, 2010, s. 61). V rámci rozhovoru nám informace poskytuje přímý nadřízený pracovníka (případně i jiná osoba, která danou pozici velmi dobře zná). Průběh tradičního postupu popisujeme v následujících krocích. Na začátku rozhovoru je úkolem tazatele popsat průběh celého rozhovoru. Tazatel klade velký důraz na informaci pro dotazovaného o tom, že se nebude zajímat o konkrétní pracovníky, o nichž bude dotazovaný při odpovědích na otázky hovořit. Nadřízený pracovník (dotazovaný) napíše jména (případně iniciály) pracovníků na oddělené kartičky, které rozdělí na dvě hromádky (v jedné z hromádek jsou pracovníci, kteří jsou ve své práci dobří, v té další jsou pracovníci, kteří jsou ve své práci slabší). Dotazovaný vezme z první hromádky dvě kartičky a z druhé hromádky jednu kartičku. Tazatel zjišťuje, co mají první dva pracovníci (vybraní z první hromádky) společného a čím se liší od pracovníka z druhé hromádky. Tazatel má za úkol objevit konkrétní chování, které je ukryto v konstrukci, která se objevuje v odpovědích. Takto se postupuje opakovaně do té doby, dokud se znovu neobjeví první trojice (Kubeš et al., 2004, s. 54).

Panel expertů

Panel expertů nejčastěji tvoří nadřízení pracovníků, pro jejichž pracovní pozice se tvoří kompetenční model. Dále mohou být členy panelu osoby, které úspěšně působily (případně působí) na dané pozici. Případně můžeme do panelu zahrnout externí konzultanty z oblasti řízení lidských zdrojů (Horváthová et al., 2016, s. 258). Panel expertů by měl vygenerovat projevy chování typické pro průměrný nebo nadprůměrný výkon. Pro vícenásobné nezávislé posouzení je možné postupovat i tak, že se charakteristiky (upravené do dotazníkové formy), které vygeneroval jeden panel expertů, nechají posoudit jiným panelem expertů. Výhodou

může být získání poměrně velkého množství dat v krátkém čase. Typickou nevýhodou je získání charakteristik, které souvisí s myšlenkovými stereotypy (Kubeš et al., 2004, s. 48–49).

Pozorování

Pozorování představuje jednu z nejstarších metod, pomocí které získáváme informace o pracovních místech. „*Pozorování nám může v některých situacích odkrýt údaje, které není možné získat jinou technikou, protože sám pracovník si je díky svým vysoce rozvinutým dovednostem neuvědomuje a v rozhovoru je nezmíní.*“ (Horváthová et al., 2016, s. 259). Jako vhodné pracovní situace pro pozorování můžeme uvést porady. K pozorování potřebujeme vyškoleného pozorovatele, který je seznámen se záměrem projektu a formou vedení zápisu. Nevýhodou je vliv pozorovatele a rozsah pozorování, které můžeme použít pouze na část pracovních aktivit (Kubeš et al., 2004, s. 49).

Fáze analýzy a klasifikace kompetencí

Ve třetí fázi zpracováváme veškeré informace, záznamy, rozhovory. Bartoňková (2010, s. 101) považuje za důležité, zda jsou zpracovávány informace posuzovány vzhledem k existujícímu kompetenčnímu modelu, nebo se tvoří zcela nový (první) kompetenční model pro danou pracovní pozici. Výstupem této fáze je **seznam kompetencí**. Horváthová et al. (2016, s. 260) používá termín **databáze kompetencí** a zmiňuje skutečnost, že se v této fázi jedná o předběžný seznam, který získáváme na základě seskupení příbuzných projevů chování. Tento seznam je dále testován na širším vzorku respondentů (Bartoňková, 2010, s. 101, Kubeš et al., 2004, s. 55). V rámci této fáze postupujeme v několika následujících krocích.

Začínáme soupisem projevů chování, které odpovídají určité pozici. Můžeme označit i zdroj těchto údajů, aby mohlo později docházet ke kombinacím (Bartoňková, 2010, s. 101). K označení zdroje údajů se přiklání i Kubeš et al. (2004, s. 55), který navíc doporučuje popsat jednotlivé projevy chování na samostatné lístky. Ve druhém kroku je důležité vybrat informace popisující přímo aktivity, které vedou k úspěšným výkonům. Do další fáze analýzy by se měly dostat pouze informace vedoucí k tvorbě a popisu kompetencí (Bartoňková, 2010, s. 101). Pokud bereme v úvahu průměrný projekt, tak budeme dále

pracovat přibližně se sto výroky (Kubeš et al., 2004, s. 56). V dalším kroku zařazujeme jednotlivé výroky do skupin. Tyto skupiny se nazývají **kompetenční témata** (případně kompetenční kotvy). Vzniklé skupiny jsou předmětem další analýzy tak, aby představovaly homogenní celky. Takto vytvořené skupiny jsou podrobovány dalším odborným diskusím. Data podrobujeme statistickému testování (Kubeš et al., 2004, s. 56) Takto revidované a testované skupiny jsou základem pro tvorbu kompetencí a jejich popis (Bartoňková, 2010, s. 101). V poslední kroku této analýzy je doporučováno získané projevy, které jsou zařazeny do kompetencí, ověřit na širším vzorku respondentů. Výroky z předchozího kroku přehodnocujeme dotazníkovou metodou (např. prostřednictvím stupnice významnosti). „*Získáme tím informace o potřebnosti jednotlivých projevů, případně celých kompetencí, v dané kompetenci. Tato informace bude důležitá pro konečné rozhodnutí o zařazení kompetence do kompetenčního modelu*“. (Kubeš et al., 2004, s. 56).

Fáze popisu a tvorby kompetencí

Předchozí fázi charakterizuje Kubeš et al. (2004, s. 56) jako fázi, ve které dochází k náčrtu kompetence. Nyní je třeba propracovat charakteristiku kompetence takovým způsobem, aby přesně vystihovala a popisovala chování, které charakterizuje. Je třeba přistoupit k pojmenování kompetence a vytvořit stupnici významnosti kompetencí. Stupnice významnosti popisuje, jak je daná kompetence důležitá pro úspěšné fungování na konkrétní pracovní pozici (Horváthová et al., 2016, s. 260). Stupnice obsahuje popis různých projevů kompetence podle úrovně jejich rozvoje. Velmi často se začíná popisem negativních projevů a postupuje se až k vysoké úrovni rozvoje kompetence (Kubeš et al., 2004, s. 57). Každou kompetenci, která je uvedena v kompetenčním modelu, je možné rozvíjet – má rozvojový charakter (Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 98–99). Z tohoto důvodu od sebe jednotlivé stupně rozvoje odlišujeme. Můžeme k tomu použít jednotnou matici kompetencí s vyznačenými úrovněmi rozvoje, které jsou požadovány pro dané pracovní pozice. Pro samotný popis jednotlivých úrovní kompetencí je možné využít databázi centrálních kompetencí. Tato databáze vznikla v rámci Národní soustavy povolání. Toto doporučení platí pouze pro vybrané kompetence (Horváthová et al., 2016, s. 261).

Fáze tvorby kompetenčního modelu

Výsledkem tohoto kroku by měl být **předběžný kompetenční model**. Pro vytvoření kompetenčního modelu potřebujeme zjistit důležitost kompetence. Tyto informace jsme mohli zjistit i v některé z předchozích fází. Jednotlivým kompetencím přidělujeme tzv. cílové hodnoty, které udávají očekávanou úroveň kompetence u dané pracovní pozice. Tyto informace získáváme dotazníkovým šetřením. Respondenty jsou nejčastěji pracovníci na pozicích, pro které je model zpracováván. Dále mohou být respondenty například jejich nadřízení (Horváthová et al., 2016, s. 262).

Fáze vyjasnění a očekávání

Důležité je diskutovat o důležitosti jednotlivých kompetencí. Výstupem takové diskuse by měl být i odsouhlasený návrh stupňů důležitosti a výše zmiňovaných cílových hodnot (požadovaných úrovní kompetencí). Po vydiskutování rozdílných pohledů na důležitost kompetencí můžeme přistoupit k vytvoření **finálního kompetenčního modelu pro danou pracovní pozici** (Horváthová et al., 2016, s. 262).

Fáze ověření a validace vytvořeného modelu

Je žádoucí ověřit, zda vytvořený kompetenční model popisuje takové chování, které vede k nadprůměrným pracovním výsledkům. Zjistíme, zda se můžeme na kompetenční model spolehnout například při výběru a hodnocení pracovníků. Ověříme, zda se jedná o spolehlivý nástroj sloužící pro identifikaci rozvojových potřeb. Pro validaci můžeme jednotlivé popisy chování u kompetencí přetavit do položek dotazníku. Tím vytvoříme nástroj pro 360° zpětnou vazbu. Analýza získaných dat nám poskytne zpětnou vazbu o zařazení respondentů do „správných“ kategorií včetně míry přesnosti (Kubeš et al., 2004, s. 68).

Fáze implementace kompetenčního modelu

Poslední fází je zavádění vytvořeného kompetenčního modelu do praxe. V případě, že se na jeho tvorbě podíleli budoucí uživatelé modelu, je tato fáze touto skutečností výrazným způsobem usnadněna. Kompetenční modely můžeme využívat například pro výběr, rozvoj, hodnocení a odměňování pracovníků (Horváthová et al., 2016, s. 262).

Zatím jsme se zabývali obecnou problematikou kompetencí a kompetenčních modelů. V následující kapitole se zaměříme na kompetence a modely ve vzdělávání a v řízení školy.

3 Kompetence ve vzdělávání a v řízení školy

V práci se zabýváme kompetenčním modelem ředitele střední odborné školy technického zaměření. V rámci této kapitoly se zaměříme nejen na jeho kompetence. V úvodu se budeme obecně zabývat kompetencemi v oblasti vzdělávání. Zejména z toho důvodu, že ředitel školy by měl být schopen, v rámci svých profesních kompetencí, s kompetencemi v oblasti vzdělávání efektivně pracovat. Kompetence jsou definovány i v evropských strategických a kurikulárních dokumentech. Z minulosti můžeme zmínit například Lisabonskou strategii. Jeden z cílů lisabonského procesu se zaměřuje na rozvoj klíčových kompetencí ve vzdělávání. Cílem je rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech, identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikulů, zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému (i méně nadaným, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, dospělým), podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti (Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 59–60). „*Klíčové kompetence byly definovány jako ty kompetence, jež představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnanost.*“ (Veteška et al., 2009, s. 64). Dále můžeme zmínit například Evropský referenční rámec, který zahrnuje osm klíčových kompetencí. Jedná se o komunikaci v mateřském jazyce, komunikaci v cizích jazycích, matematické kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií, kompetence k práci s digitálními technologiemi, kompetence k učení, kompetence sociální a občanské, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření (Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 62). Na základě výše zmíněné Lisabonské strategie definovali představitelé Evropské unie (ministři členských států, kteří odpovídají za oblast vzdělávání a odborné přípravy) strategické cíle, které měly v letech 2002–2010 posunout EU mezi nejvyspělejší znalostní ekonomiky světa. Dokument byl označen pracovním názvem Vzdělávání a odborná příprava 2010 (Education and Training 2010). V květnu 2009 byl přijat navazující dokument Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020 – Education and Training 2020). ET 2020 obsahuje čtyři základní strategické cíle: realizace celoživotního učební a mobility v učení, zlepšení kvality a efektivity vzdělávání a odborné přípravy, podpora spravedlivosti, sociální soudržnosti

a aktivního občanství, zlepšení kreativity a inovace (včetně podnikatelských schopností) na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010, s. 3). V rámci strategického cíle č. 2 (zlepšení kvality a efektivity vzdělávání a odborné přípravy) zmiňuje strategie, že „*nejdůležitějším úkolem je zajistit, aby každý získal klíčové kompetence, a zároveň rozvíjet špičkovou úroveň a atraktivitu na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy*“ (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2010, s. 8).

3.1 Kompetence v oblasti vzdělávání

V pedagogickém pojetí vymezuje Průcha et al. (2013, s. 129) kompetenci jako schopnost, dovednost a způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti (řešit určité úkoly v pracovních a jiných životních situacích). V rámci tzv. kurikulární reformy v České republice byl do kurikulárních dokumentů zaveden pojem klíčové kompetence. Legislativní rámec vytvořil zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon definuje tzv. rámcové vzdělávací programy (RVP), ve kterých jsou stanoveny zejména cíle, formy, délka a povinný obsah vzdělávání. Dále RVP definují organizační uspořádání vzdělávání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, personální a další organizační podmínky. Tyto rámcové vzdělávací programy jsou východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), podle kterých je uskutečňováno vzdělávání na jednotlivých školách (Veteška a Tureckiová, 2008a, 68–69).

V rámci kompetencí, které byly definovány v počátečním vzdělávání, se vzhledem k zaměření práce budeme dále zabývat přehledem kompetencí v rámcových vzdělávacích programech středního odborného vzdělávání. Součástí rámcových vzdělávacích programů konkrétních oborů je vymezení klíčových a odborných kompetencí. „*Klíčové kompetence jsou pro oblast středního odborného vzdělávání definovány jako soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné v různých situacích. Ve výuce se neváží na konkrétní vyučovací předměty, lze je rozvíjet prostřednictvím všeobecného i odborného vzdělávání, v teoretickém i praktickém vyučování.*“ (Veteška et al., 2009, s. 82–83). Mezi klíčové kompetence ve středním odborném vzdělávání patří: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů,

komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi (Veteška et al., 2009, s. 83). Odborné kompetence jsou pak specifické vždy pro daný obor vzdělání. Ředitel školy by měl být schopen s těmito kompetencemi umět v rámci řízení pedagogického procesu pracovat. Nesmíme však zapomínat na skutečnost, že i ředitel školy je pedagogickým pracovníkem. Znamená to, že v rámci své pedagogické činnosti by měl vzdělávat a vychovávat žáky tak, aby potřebné kompetence získali a dále rozvíjeli.

3.2 Ředitel školy – jeho role a kompetence

V této kapitole se zaměříme na jednotlivé role a kompetence ředitele školy. Trojanová (2014, s. 12) uvádí, proč je důležité hovořit o rolích ředitele školy: *rozdělení funkce vedoucího pracovníka do jednotlivých rolí umožňuje uvědomění si nezbytnosti různých okruhů činnosti a také rozdělení těchto činností do určitých oblastí.*“

3.2.1 Role ředitele školy

Jednotlivé role jsou pro ředitele školy velmi důležité, protože „*systematizují funkci ředitele školy a pomáhají mu zorientovat se ve všech úkolech, které jsou před ním nastoleny po získání funkce*“. (Lhotková et al., 2012, s. 43). Souvislost rolí a kompetencí naznačuje Lhotková et al. (2012, s. 43) tímto konstatováním: „*Pro funkci ředitele školy při jakémkoliv zastoupení rolí jsou potřebné určité kompetence. Kompetence dané legislativou i kompetence dané osobností ředitele, jeho znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a schopnostmi.*“

Abychom mohli definovat role ředitele školy, využijeme pohledu manažerské praxe. V rámci funkčního modelu firmy můžeme analyzovat klíčové role v této firmě, definovat úlohy těchto rolí, stanovovat kompetence konkrétních pracovníků. V této souvislosti vymezuje Plamínek (2005, s. 58) tři role: roli lídra, roli manažera a roli vykonavatele. **Role lídra** spočívá v definování tzv. strategického rámce obsahující myšlenky, které mají přitahovat lidi a vést firmu. Definice takového rámce a prodej jeho myšlenek do nitra firmy představují klíčové úlohy související s rolí lídra. S touto rolí spojujeme zejména tyto

kompetence: schopnost formulace myšlenek, rozpoznávání lidských osobností, naslouchání, motivování a poskytování zpětné vazby (Plamínek, 2005, s. 58). Role lídra je pro ředitele školy základní a nezastupitelnou rolí. V rámci této role určuje ředitel vizi školy. Silné stránky školy a vnější faktory pozitivně ovlivňující školu jsou hlavní opěrné body při stanovování vize školy. V ideálním případě tuto vizi určuje ředitel ve spolupráci s ostatními pracovníky. Důležitou činností ve vztahu k vizi je motivace ostatních pracovníků školy k tomu, aby stanovenou vizi naplňovali (Trojanová a Trojan, 2016, s. 23–25). Schopnost definovat vizi školy je schopností strategickou. Trojan (2010, 174) zmiňuje problematičnost kompetencí, které jsou spojovány s rolí lídra. Tyto kompetence jsou samotnými řídicími pracovníky chápány jako méně důležité. A to přesto, že je tato role vymezena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon): „*Ředitel školy a školského zařízení rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak.*“ Jedná se o formulaci, která umožňuje řediteli školy definovat vizi školy a činit kroky k jejímu naplnění (Trojanová a Trojan, 2016, s. 26).

Role manažera zahrnuje činnosti, které zajistí, aby strategické cíle definované lídrem, byly dosaženy. Těchto cílů je dosahováno prostřednictvím jiných lidí. Jde o nejkomplicovanější roli v celé firmě. S rolí manažera je spojena celá řada kompetencí. Jedná se zejména o: vyhodnocování myšlenek, dekompozice strategických cílů, schopnost principiálního vyjednávání, řízení lidských zdrojů, vyhodnocování zpětné vazby (Plamínek, 2005, s. 58–62). Ředitel školy jako manažer je osoba, která vykonává základní manažerské funkce, které můžeme rozdělit na sekvenční a paralelní. Mezi sekvenční funkce patří plánování, organizování, výběr pracovníků, vedení lidí a kontrola. Paralelní funkce představuje analýza, rozhodování a implementace. Paralelní funkce prostupují funkcemi sekvenčními, vztahují se totiž k nějaké konkrétní činnosti. I v případě role manažera můžeme u ředitele školy hledat oporu ve školském zákoně: „*Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, dále stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení.*“ Kromě této formulace uvádí Trojanová a Trojan (2016, s. 26) ještě další ustanovení školského zákona, které ukotvuje roli ředitele školy jako manažera: „*Ředitel školy a školského zařízení odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání*

a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy, dále odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb.“

Vykonavatel mění vstupy na výstupy bezprostředně, k dosahování cílů a plnění úkolů nepotřebuje jiné lidi. Kompetence spojené s rolí vykonavatele spočívají ve schopnosti: podávat požadovaný výkon a pečovat o své zdroje (Plamínek, 2005, s. 63). Trojanová a Trojan (2016, s. 26) zmiňují specifickou roli této role ve školství. Vedoucí pracovník firmy ojediněle naplňuje stanovené cíle dané firmy. Jako příklad uvádí ředitele strojírenského podniku, který by pracoval přímo u soustruhu. V případě ředitele školy je role vykonavatele naplňována jeho přímou pedagogickou činností, jejíž rozsah stanovují příslušné právní předpisy.

Ve firmě jsou tři výše uvedené role ve většině případů zastávány různými pracovníky. Školská praxe ukazuje, že ředitel školy vykonává všechny tři role. Zastoupení těchto rolí záleží na osobnosti ředitele školy (která role je mu bližší) a také na jeho ochotě delegovat konkrétní roli například na jeho zástupce (Trojanová, 2014, s. 13). Pracovní role není izolovaný prvek, proto Trojan (2010, s. 175) pojednává o důležitosti obecného vymezení rolí ředitele školy. Na základě tohoto vymezení je možné stanovit jeho klíčové oblasti a generovat jeho klíčové kompetence.

3.2.2 Kompetence ředitele školy

Jednotlivé role je v některých případech těžké od sebe odlišovat. Výše uvedené činnosti nesmí být opomíjeny ani u jedné z rolí. Na ředitele školy můžeme pohlížet jako na kompetentního pracovníka (Trojanová, 2014, s. 14). Připomeňme si tři základní dimenze kompetentního pracovníka, které uvádíme v kapitole 2.1 v rámci struktury kompetence. Kompetentní pracovník tedy umí, může a chce. Dimenze „může“ je naplněna v okamžiku jmenování ředitele do funkce. V této souvislosti mluvíme o tzv. kompetenci od jiného. Dimenze „umí“ je definována znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi daného ředitele. Můžeme ji označit jako tzv. kompetenci od sebe. Pokud je ředitel ochoten využít jeho pravomoci a znalosti pro rozvoj školy, je naplněna třetí dimenze „chce“ (Trojanová, 2014, s. 14–15). V další části této kapitoly vymezíme kompetence ředitele školy v českých

právních předpisech a pojednáme o problematice kompetencí ředitelů škol na vybraných příkladech ze zahraničí.

Kompetence ředitele školy v právních předpisech

Pokud uvažujeme kompetence ředitele školy v souvislosti s právními předpisy, pak je tím obecně myšlena pravomoc. Z takto definovaných kompetencí je možné odvozovat i kompetence další. Specifické kompetence představují podmínky, které je třeba splnit pro to, aby se daná osoba mohla stát ředitelem školy. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících stanovuje předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy.

Lhotková et al. (2012, s. 45) rozděluje kompetence ředitelů škol z hlediska charakteru vykonávané činnosti: kompetence ředitele školy jako vzdělávací instituce ve smyslu „školských“ předpisů, kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele, kompetence ředitele jako statutárního zástupce organizace.

Kompetence ředitele jako vzdělávací instituce ve smyslu „školských“ předpisů

Tyto kompetence zahrnují práva a povinnosti ředitele školy a kompetence ředitele v oblasti vzdělávání. Základní práva a povinnosti (pravomoci) ředitele školy jsou uvedeny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Lhotková et al. (2012, s. 45) upozorňuje na § 164 a 165, ve kterých jsou uvedena práva a povinnosti mající podstatný vliv na odvození dalších kompetencí v zákoně výslovně neuvedených. Práva a povinnosti uvedené v § 164 jsou následující: *„Ředitel školy a školského zařízení: rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak, odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu se školským zákonem a vzdělávacími programy uvedenými, odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb, vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření, vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle školského zákona zřizuje, zajišťuje, aby byly oprávněné osoby včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta, zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, odpovídá za zajištění dohledu*

nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.“ Trojanová et al. (2014, s. 47) poukazuje na souvislost mezi stanovenou odpovědností a kompetencemi, které z odpovědností vyplývají. Z odpovědnosti za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání plyne kompetence vést po odborné stránce učitele. S odpovědností zajištění dohledu nad dětmi a žáky je spojena kompetence organizovat tento dohled (zadávat úkoly pracovníkům školy, vydávat organizační opatření a směrnice). Podle odst. 2 § 164 zřizuje ředitel pedagogickou radu, která je poradním orgánem ředitele školy. S touto radou projednává ředitel školy všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy. V tomto případě se jedná o pravomoc, která je uložena povinností. V § 165 je uvedeno, že ředitel školy *„stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení“*. Tuto povinnost ředitel splňuje prostřednictvím vnitřních předpisů školy (např. školní řád, provozní řád apod.). Tento paragraf je důležitý ještě z minimálně jednoho pohledu. Zabývá se také výkonem státní správy. Konkrétně pak určuje, kdy ředitel školy rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy. Podle Trojanové et al. (2014, s. 47) nemůže ředitel školy tyto kompetence uplatňovat libovolně, protože je omezován správním řádem.

Do této skupiny kompetencí dále patří kompetence v oblasti vzdělávání, které jsou uvedeny v obecných ustanoveních školského zákona. Trojanová et al. (2014, s. 49) vyjmenovává tyto kompetence ředitele školy: vydává školní vzdělávací program, zpracovává výroční zprávu o činnosti školy za školní rok, může zřídit funkci asistenta pedagoga, může mimořádně nadaného žáka přeřadit do vyššího ročníku, může povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, může (ze závažných důvodů) vyhlásit pro žáky nejvýše pět volných dnů ve školním roce, vydává školní nebo vnitřní řád, případně stipendijní řád. Některé další kompetence ředitele v oblasti vzdělávání stanovuje zákon o pedagogických pracovnících. Trojanová et al. (2014, s. 49–50) uvádí tyto: stanovení týdenního rozsahu hodin přímé pedagogické činnosti a odpovědnost za vytváření podmínek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (organizace a stanovení plánu). Tyto kompetence jsou určitým způsobem omezeny. U stanovení týdenního rozsahu pedagogické činnosti může ředitel rozhodnout o stanovení nejvýše 4 hodin týdně nad tento rozsah, který je podrobněji specifikován v nařízení vlády č. 75/2005 Sb. U vyššího počtu hodin se musí ředitel

s pracovníkem dohodnout. Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků může ředitel vydat až po projednání plánu s odborovou organizací.

Kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele

Ředitel školy představuje ve většině případů statutárního zástupce zaměstnavatele. Kompetence mu v této souvislosti vyplývají ze zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce. Před vznikem pracovního poměru je kompetencí ředitele výběr budoucích spolupracovníků. Dále má kompetenci při vlastním sjednání pracovního poměru (obdobě platí pro dohody o práci konané mimo pracovní poměr). V souvislosti s uzavřením pracovní smlouvy ředitel školy rozhoduje o výši platu nebo mzdy. Trojanová et al. (2014, s. 51–52) popisuje i další kompetence, které má ředitel v době trvání pracovního poměru zaměstnance. Zmiňuje tyto: vysílání zaměstnance na pracovní cesty, rozvrhování pracovní doby, nařizování práce přesčas, určení doby čerpání dovolené a vydávání vnitřních předpisů. Pro kompetence v pracovněprávní oblasti obecně platí, že jsou doplňovány celou řadou podmínek.

Kompetence ředitele jako statutárního zástupce organizace

Jedná se o specifické kompetence českého ředitele školy. Tyto kompetence jsou určovány poměrně velkým množstvím právních předpisů. Mezi hlavní právní předpisy upravující kompetence ředitele školy v této oblasti jsou zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník a zákon č. 90/2012 Sb., o obchodních korporacích. Občanský zákoník ve svých ustanoveních ukládá statutárnímu orgánu právnické osoby právo činit právní úkony ve jménu této osoby. Zákon o obchodních korporacích je pak typický pro soukromé školy, vymezuje statutární orgány v různých typech obchodních společností. Trojanová et al. (2014, s. 54) upozorňuje na zřizovací listinu, která vymezuje a ovlivňuje u ředitelů škol, které jsou příspěvkovými organizacemi, jejich kompetence. Konkrétní ustanovení pak můžeme najít v § 27 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, kde je například uvedeno: „Zřizovatel vydá o vzniku příspěvkové organizace zřizovací listinu, která musí obsahovat označení statutárních orgánů a způsob, jakým vystupují jménem organizace“. Vybrané kompetence ředitele jako statutárního zástupce organizace může ředitel školy delegovat na jiné osoby (Trojanová et al., 2014, s. 54).

Inspirace ze zahraničí

V této kapitole uvedeme tři zahraniční příklady stanovení kompetencí u vedoucích pracovníků škol a školských zařízení. Začneme u našich sousedů na Slovensku, dále se zaměříme na národní standardy v Anglii. Nakonec představíme hlavní výsledky výzkumného šetření v rámci projektu School Leadership for Effective Learning (Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení), který byl realizován v pěti zemích (Rakousko, Česká republika, Maďarsko, Slovensko a Slovinsko).

Profesní standard ředitele školy na Slovensku

Na Slovensku jsou kompetence vedoucích pracovníků škol a školských zařízení vymezeny profesními standardy. Standardy jsou legislativně ukotveny zákonem č. 217/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, který v § 25 charakterizuje profesní standard jako soubor profesních kompetencí potřebných ke standardnímu výkonu pedagogické činnosti. Dále v odstavci 5 udává zákon povinnost danému orgánu státní správy takový standard vydat (a to ve spolupráci s ministerstvem školství), dále například prostřednictvím svých internetových stránek tento standard publikovat. Profesní standard ředitele školy je uveden v příloze č. 32 pokynu ministra školství č. 39/2017.

Kompetenční model ředitele školy obsahuje čtyři oblasti: normativní, ekonomické a koncepční řízení, řízení procesu výchovy a vzdělávání ve škole, personální řízení a profesní rozvoj. U **normativního, ekonomického a koncepčního řízení** jsou uvedeny tyto kompetence: uplatňovat všeobecně závazné právní předpisy v řízení školy, řídit ekonomiku a provoz školy, koncepčně řídit školu. U **řízení procesů výchovy a vzdělávání** jsou to tyto kompetence: řídit tvorbu a aktualizaci školního vzdělávacího programu, řídit realizaci školního vzdělávacího programu, řídit autoevaluaci školního vzdělávacího programu. **Personální řízení** je charakterizováno těmito kompetencemi: tvořit a realizovat personální strategii ve škole, řídit procesy hodnocení a odměňování zaměstnanců školy, řídit profesní rozvoj zaměstnanců školy. U oblasti související s **profesním rozvojem** jsou zařazeny kompetence vést lidi, plánovat a realizovat svůj profesní rozvoj a seberozvoj, ztotožnit se s rolí ředitele školy. Všechny tyto kompetence standard dále rozpracovává do požadovaných vědomostí, schopností a očekávaného chování (prokázání kompetencí). Jedná se o podrobně zpracovaný materiál. Nebudeme podrobně rozebírat všechny oblasti

a kompetence. Pro představu jsme vybrali oblast řízení procesů výchovy a vzdělávání, konkrétně kompetenci řízení tvorby a aktualizace školního vzdělávacího programu.

V rámci této kompetence stanovuje standard ředitele školy dvě požadované vědomosti: znát model dvoustupňového kurikula a znát metodiku tvorby školního vzdělávacího programu. Na tyto stanovené vědomosti navazují požadované způsobilosti. Ředitel školy řídí tvorbu a aktualizaci školního vzdělávacího programu, dále plánuje zdroje na realizaci školního vzdělávacího programu. Očekávané chování ředitele spočívá ve vytyčení zaměření školy ve spolupráci se zaměstnanci školy, zákonnými zástupci žáků a partnery školy. Ředitel také vymezuje očekávání kvality a formuluje pedagogické cíle školy ve spolupráci s pedagogickými a odbornými pracovníky školy. Ředitel řídí proces výběru výchovných a vzdělávacích strategií, které vedou k zabezpečení rozvoje kompetencí žáků. Nakonec řídí práci týmů, které tvoří školní vzdělávací program tak, aby byl tento program v souladu se státním vzdělávacím programem a zohledňoval potřeby žáků, jejich zákonných zástupců, škol vyššího typu, zaměstnavatelů a jiných relevantních subjektů (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017, s. 1–11).

Národní standardy pro ředitele škol v Anglii

Kompetence ředitelů škol jsou také definovány ve standardech v Anglii. Tyto standardy vznikly v roce 1998. Poprvé byly revidovány v roce 2004 a podruhé v roce 2015 pod názvem National standards of excellence for headteachers. Další aktualizace těchto standardů by měla proběhnout v roce 2020. Z toho je patrná maximální snaha o aktuálnost dokumentu vzhledem k měnícímu se světu kolem nás. Standardy jsou určeny pro ředitele škol, pro budoucí ředitele škol a pro správní rady škol. Definované standardy se vztahují na všechny role ředitele a jsou navrženy tak, aby inspirovaly důvěru veřejnosti v ředitele a zajistily vysoké akademické standardy v národních školách. Standardy jsou určeny jako vodítko k podpoře osvědčených postupů bez ohledu na konkrétní popis pracovního místa ředitele. Vždy je třeba je interpretovat v kontextu konkrétní školy. Lze je použít zejména k vlastnímu profesnímu rozvoji ředitele školy, hodnocení ředitelů, náboru a jmenování ředitelů. Dále standardy poskytují základní rámec pro školení osob, které usilují o pozici ředitele školy (Department for Education, 2015, s. 3–5, vlastní překlad).

Národní standardy obsahují čtyři oblasti a v každé z nich je uvedeno šest klíčových kompetencí ředitele školy. Jedná se o tyto oblasti: kvalita a znalosti, žáci a zaměstnanci, systémy a procesy, sebezdokonalující se školský systém. V rámci oblasti **kvalita a znalosti** disponuje úspěšný ředitel těmito kompetencemi: ředitel školy neustále pracuje na pěstování pozitivních vztahů a postojů zaměstnanců školy, žáků a jejich rodičů, dalších členů místní komunity. Má široké odborné znalosti a dovednosti (je v této oblasti příkladem pro ostatní) a využívá k rozvoji školy i znalosti a dovednosti ostatních zaměstnanců. Ředitel disponuje širokými a vždy aktuálními znalostmi o místních vzdělávacích a školních systémech. Stejně tak má znalosti o vzdělávacích systémech na celostátní a celosvětové úrovni – tím usiluje o svůj neustálý profesní rozvoj. Formuluje vizi školy a strategicky řídí školu. Druhou oblastí jsou **žáci a zaměstnanci**. Zde je kladen důraz na schopnost ředitele vytvářet silný pocit zodpovědnosti zaměstnanců za dopad jejich práce na vzdělávací výsledky žáků. Úlohou ředitele je také zajistit vynikající výuku, vytvořit vzdělávací kulturu „otevřených učeben“ (to umožňuje sdílení příkladů dobré praxe v rámci školy i napříč školami), zajistit motivaci všech zaměstnanců školy k rozvoji jejich znalostí a dovedností, **identifikovat vznikající talenty v oblasti řízení školy** (plánování nástupnictví). V rámci **systémů a procesů** jsou kompetence logicky zaměřeny na správné nastavení a organizaci procesů. Dále na dodržování zásad transparentnosti, vytváření bezpečného prostředí pro žáky a zaměstnance školy, zavedení systému řízení výkonu zaměstnanců, schopnost silného řízení, aktivní spolupráci se správní radou a na vytvoření efektivní a fungující organizační struktury školy. Čtvrtá oblast je zaměřena na vytváření **sebezdokonalujícího se školského systému**, ve kterém ředitel školy spolupracuje s jinými školami a organizacemi, rozvíjí vztahy s odborníky z oblasti školství i mimo ni, využívá výsledky výzkumů ke zlepšování školy, dbá na trvalý profesní rozvoj všech zaměstnanců, inspiruje a ovlivňuje ostatní osoby ve víře v podporu základních hodnot, které vzdělávání představuje (Department for Education, 2015, s. 5–7, vlastní překlad).

Projekt Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení

Poslední zahraniční inspirací je projekt Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení, který byl realizován v Rakousku, České republice, Maďarsku, Slovensku a Slovinsku. Projekt byl realizován v roce 2010 a jeho hlavním cílem bylo vytvoření kompetenčního profilu ředitelů

škol na základě studií v jednotlivých zemích. Do výsledku projektu se promítly výstupy z regionální souhrnné zprávy dokončené v roce 2009 v rámci projektu „Úloha vedení škol při vytváření prostředí, které podněcuje efektivní učení, se zvláštním ohledem na zkvalitňování práce učitelů“. Výsledkem analýzy národních standardů kompetencí v oblasti vedení škol vyplynulo, že mezi těmito modely existuje poměrně dost podobností. Na základě průzkumu stanovili autoři projektu šest hlavních oblastí vedení škol: strategie a hodnotové plánování (vize, poslání, budoucí orientace, morální a etické aspekty vedení škol), zaměření na učební proces (vedení učebního procesu, vývoj vhodného prostředí), vývoj školy jako organizace, řízení pracovního procesu (efektivní fungování, zaměření na cíl, řízení kvality, provázání s prostředím, transparentnost, odpovědnost), řízení zdrojů (vývoj a řízení organizačních a lidských zdrojů), osobní charakteristiky (rozhodování, zvládání konfliktních situací, budování týmu, schopnost zvládnout stres), partnerství (Schratz, 2011, s. 117). Závěrečná zpráva projektu předkládá podrobné výsledky celého projektu ve všech zapojených zemích. Pokud bychom se měli zaměřit na kompetenční profil ředitelů v ČR, tak se jedná o pracovníka, který je „vyrovnaný a umí využívat téměř všechny své kompetence ve stejné míře, což znamená, že umí zvolit typ chování, který se nejlépe hodí v dané situaci. Má pozoruhodnou schopnost střídat různé typy chování. Díky svým zájmům a kvalifikaci je vhodný pro mnoho typů pracovních pozic. Osoby s takto harmonickým profilem mají většinou vysoké sebevědomí a bohaté životní zkušenosti. Tento pracovník má mimořádné organizační schopnosti. Pracuje systematicky, cíleně a je schopen efektivně organizovat své úkoly. Snaží se proniknout do podstaty věcí a získat přehled o příslušných otázkách. V konfliktních situacích zhodnotí protiargumenty a racionálně na ně reaguje. Díky svému systematickému a komplexnímu přístupu působí tento pracovník nejlépe v situacích, kdy může plánovat a organizovat transparentně a efektivně činnosti organizace, pro niž pracuje.“ (Schratz, 2011, s. 69). Vymezili jsme role a kompetence ředitele školy. Nyní přejdeme k jeho obecnému kompetenčnímu modelu.

3.3 Kompetenční model ředitele školy

Na úvod této kapitoly je třeba zmínit, že neexistuje univerzální kompetenční model ředitele školy. Různé přístupy můžeme demonstrovat na výše zmiňovaných zahraničních modelech. Ani např. v rámci Evropské unie neexistuje jednotný model. Důvodem této skutečnosti je,

že EU nevytváří společný vzdělávací model (vzdělávací politika je plně v kompetenci daného členského státu). Kompetenční model by měl respektovat například typ školy, míru odpovědnosti předávané zřizovatelem a míru odpovědnosti vymezenou právními předpisy. Lhotková et al. (2012, s. 62–74) definuje šest oblastí kompetencí ředitele školy: lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální, řízení a hodnocení edukačního procesu. Každá z těchto oblastí je členěna na dílčí kompetence ředitele školy. Součástí modelu je i podrobný popis pozorovatelného chování. Kompetenční model ředitele školy uvádíme v příloze č. 1. Kompetenční model obsahuje popisy pozorovatelného chování. Začneme **kompetencemi ředitele jako lídra**. V rámci těchto kompetencí ředitel školy dokáže sestavit vizi odpovídající potřebám školy, umí stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich, propaguje a zviditelňuje školu na veřejnosti, dosahuje svým působením optimálního výkonu u členů svého týmu (Lhotková et al., 2012, s. 63). Trojan (2015, s. 41) v souvislosti s lídrovskými kompetencemi upozorňuje na skutečnost, že ředitelem školy pravděpodobně nebude osoba, která po celou dobu pedagogické praxe stále v pozadí bez schopnosti i touhy ovlivňovat věci.

Dále jsou do kompetenčního modelu zařazeny **manažerské kompetence** charakterizované tímto pozorovatelným chováním ředitele školy: stanoví strategii, pojmenuje změřitelné cíle v souladu s vizí školy, správně provádí výběr pracovníků, jejich a adaptaci a hodnocení, stanovuje kritéria a pečuje o další rozvoj pracovníků, zajistí pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet, umí správně vykonávat všechny základní manažerské funkce (Lhotková, et al, 2012, s. 63). Manažerské kompetence vykonává ředitel prostřednictvím základních manažerských funkcí – plánování, organizování, personální činnosti, vedení lidí a kontrola (Trojan, 2015, s. 41).

Odbornými kompetencemi je vybaven ředitel školy, který řídí školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy, sleduje trendy vývoje školství a dokáže je implementovat do života školy, dokáže vhodně komunikovat se členy svého týmu i s partnery školy, komunikuje v cizím jazyce. Pozorovatelné chování u **osobnostních kompetencí** je popsáno takto: ředitel školy si dokáže rozvrhnout čas (stíhá svoji práci), pravidelně se vzdělává a dokáže se poučit z vlastních chyb, umí se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí, umí pracovat pod časovým tlakem (Lhotková et al, 2012, s. 63).

Ředitel umí sestavit tým a pracovat s jeho jednotlivými členy. Konflikty řeší otevřeně a rychle, v rámci řízení změny si poradí s případným odporem, stávající podmínky je schopen akceptovat (podmínky zřizovatele a dané právními předpisy). Ředitel školy je aktivní v navazování spolupráce s partnery školy a dokáže je využít pro dobro školy. Takto jsou v kompetenčním modelu popsány tzv. **sociální kompetence**. Velmi důležitou oblastí kompetencí jsou kompetence v oblasti **řízení a hodnocení edukačního procesu**. Kompetentní ředitel dokáže naplánovat a implementovat školní vzdělávací program, který odpovídá dané škole (a situaci školy), využívá výsledky srovnávacích šetření žáků ke zlepšování vzdělávacího procesu, nové poznatky využívá pro optimalizace a inovaci školního vzdělávacího programu (Lhotková et al., 2012, s. 63).

Jiný pohled na kompetenční model ředitele školy nabízí Nezvalová (2003), která člení kompetence ředitele školy do tří skupin: kompetence řídicí, sebeřídicí a personální. Tyto tři skupiny kompetencí ředitele školy rozpracovává autorka do hlavních způsobilostí, které obsahují konkrétní příklady pozorovatelného chování. Do **řídicích kompetencí** zahrnuje autorka tyto dílčí kompetence (způsobilosti): realizování školské politiky, řízení vzdělávání žáků, řízení lidských zdrojů, řízení materiálních zdrojů a řízení informačních zdrojů. Skupina **sebeřídicích kompetencí** je tvořena těmito dílčími kompetencemi: rozvíjení sebe sama s cílem zvýšení kvality své práce, podílení se na týmové práci. **Personální kompetence**, které autorka nazývá také osobními/osobnostními představují tento výčet dílčích kompetencí: plánování dosažení optimálních výsledků, vedení ostatních k dosažení optimálních výsledků, řízení sebe k dosahování optimálních výsledků, využívání intelektu k optimalizaci výsledků. Kompletní kompetenční model včetně všech popisů pozorovatelného chování uvádíme v příloze č. 2. Tento kompetenční model je chápán jako obecnější. Můžeme však najít společné prvky s kompetenčním modelem ředitele školy podle Lhotkové et al. (2012, s. 62). Mezi společné prvky patří skupina manažerských kompetencí, které Nezvalová (2003) vymezuje jako řídicí. Stejně tak najdeme společné průniky u sociálních a osobnostních kompetencí. Předkládaný kompetenční model podle Lhotkové et al. (2012, s. 62) je rozpracován více konkrétně a předkládá čtenáři výčet pozorovatelného chování, které je poměrně jednoznačně měřitelné. Z těchto důvodů bude tento kompetenční model výchozím modelem pro naše výzkumné šetření.

4 Kompetenční model ředitele střední odborné školy technického zaměření

4.1 Střední odborné školy a jejich ředitelé

Střední odborná škola je jedním z druhů škol, které jsou vymezeny v § 7 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Průcha (2013, s. 288) charakterizuje střední odbornou školu jako: „školu poskytující vyšší sekundární vzdělání (na úrovni ISCED 3) a připravující pro výkon odborných činností, zejména technicko-hospodářských, ekonomických, pedagogických, zdravotnických, sociálně-právních, správních, uměleckých a kulturních.“ Pokud střední odborná škola poskytuje střední odborné vzdělání, je studium kratší než čtyři roky. Naproti tomu je na středních odborných školách poskytováno úplné střední odborné vzdělání, které je zakončeno maturitní zkouškou. Pro potřeby této práce se budeme zabývat středními odbornými školami, které poskytují úplné střední odborné vzdělání.

4.1.1 Střední odborné školy technického zaměření

Kromě druhů škol, které jsou vyjmenovány ve školském zákoně, rozlišují právní předpisy mezi jednotlivými typy škol. Typy středních škol definuje vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři. Školy jsou rozděleny podle jejich zaměření. Dalším důvodem rozlišování typů škol je jejich označování. Technicky zaměřené vzdělávání ukončené maturitní zkouškou nabízejí střední odborné a střední průmyslové školy. Obory, ve kterých mohou oba typy škol vzdělávat, jsou vyjmenovány v nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. V rámci přílohy č. 1 tohoto nařízení je definována soustava oborů ve středním vzdělávání. V této práci se zabýváme kompetencemi ředitelů středních odborných škol technického zaměření, které vzdělávají žáky v rámci oborů kategorie M (úplné střední odborné vzdělání). Skupiny oborů s technickým zaměřením jsou zejména tyto: 18 Informatické obory, 23 Strojírenství a strojírenská výroba, 26 Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika, 36 Stavebnictví, geodézie a kartografie. Jako technicky zaměřenou školu budeme dále chápat takovou, která vzdělává žáky ve výše

uvedených skupinách oborů vzdělání. Proč jsme se v práci zaměřili právě na tyto školy? Odpovědi přinášíme v následujícím textu.

Technické a polytechnické vzdělávání je v posledních obdobích poměrně dost podporováno a prosazováno. Toto tvrzení můžeme doložit vyhlášenými programy na podporu odborného vzdělávání na celostátní i krajské úrovni. Na celostátní úrovni se jedná například o rozvojový program ministerstva školství: Podpora odborného vzdělávání ve školním roce 2018/2019. Materiál je dostupný na: http://www.msmt.cz/file/48267_1_1/). Jednotlivé kraje vyhláší vlastní programy na podporu technického vzdělávání. Příklady těchto programů jsou uvedeny v příloze č. 3.

Pokud budeme srovnávat počty absolventů kategorií středoškolských oborů, zjišťujeme, že jsou v posledních obdobích v nejvyšším počtu zastoupeni absolventi kategorie M (střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou). V tabulce č. 1 uvádíme data za roky 2014 až 2017.

Tabulka 1 Počty absolventů středních škol podle jednotlivých kategorií oborů

Kategorie oborů	2014	2015	2016	2017
Střední vzdělání s výučním listem – H, E	23 564	22 929	21 346	21 304
Střední odborné vzdělání s MZ a odb. výcvikem – L/0	4 206	3 707	3 149	3 205
Střední vzdělání (bez maturity a výučního listu) – J	72	78	49	77
Střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou – M	32 697	29 798	27 421	27 183
Gymnaziální vzdělání – K	21 138	20 533	20 221	20 403

Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání, 2007–2019. *Vývoj počtu absolventů SŠ a VOŠ*. [online], [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/5-1-08>.

Srovnáme-li ve školním roce 2016/2017 počet absolventů jednotlivých skupin oborů v rámci oborů kategorie M (střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou), zjišťujeme, že byli v poměrně vysoké míře zastoupeni absolventi výše vyjmenovaných skupin technických oborů. Konkrétně se jednalo přibližně o 20 % absolventů všech oborů kategorie M. Při srovnání skupin oborů podle počtu nově přijatých žáků do 1. ročníků ve školním roce 2016/2017 docházíme ke skutečnosti, že se počet žáků u výše uvedených skupin technických oborů podílí na celkovém počtu nově přijatých žáků z 25 %. V příloze č. 4 uvádíme

podrobná data. Výběr skupin technických oborů č. 18, 23, 26 a 36 je daný počtem nově přijatých žáků a absolventů v těchto skupinách. U těchto skupin techniky zaměřených oborů jsou počty žáků (absolventů) nejvyšší. Jako poslední statistický údaj uvádíme v příloze č. 5. Jedná se o počet středních škol, které realizují vzdělávání ve výše uvedených skupinách technických oborů vzdělání podle aktuálních údajů v Rejstříku škol a školských zařízení. Podle údajů v rejstříku se jedná celkem o 385 středních škol, které poskytují vzdělávání ve skupinách oborů 18, 23, 26 a 36 v kategorii oborů M.

4.1.2 Ředitel střední odborné školy technického zaměření

Právní předpisy obecně vymezují ředitele školy, v některých ustanoveních se můžeme setkat se specifickým vymezením práv a povinností u ředitelů středních škol. Příslušné ustanovení školského zákona (§ 166 odst. 1) stanoví, že ředitelem střední školy, která má právní formu školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace, může být jmenována pouze osoba, která splňuje předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy, které jsou specifikovány v zákoně o pedagogických pracovnících. Tyto předpoklady stanovují, že se musí jednat o fyzickou osobu, která splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, mezi které patří plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázání znalosti českého jazyka. Dalším předpokladem pro výkon činnosti ředitele střední školy je získání praxe, která může spočívat ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce 5 let. Výkon činnosti ředitele střední školy je podmíněn získáním znalostí v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a to nejpozději do 2 let ode dne, kdy se daná osoba stala ředitelem školy (platí pro školy, které zřizuje MŠMT, kraj, obce nebo dobrovolný svazek obcí). Tato povinnost neplatí pro ředitele školy, kteří tyto znalosti získali absolvováním vysokoškolského studijního programu školský management (případně absolvováním programu celoživotního vzdělávání se zaměřením na organizaci a řízení školství, který uskutečňuje vysoká škola). Ředitele těchto škol jmenuje do funkce zřizovatel na základě vyhlášeného konkurzu. Jmenovaný ředitel školy je pedagogickým pracovníkem, který je povinen vykonávat přímou pedagogickou činnost. Nařízení vlády o stanovení

rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků určuje řediteli střední školy rozsah týdenní přímé pedagogické činnosti od 2 do 6 vyučovacích hodin podle počtu tříd.

Cílem práce je identifikovat kompetence ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze a na základě těchto zjištění vytvořit jeho kompetenční model. Prostřednictvím následujícího výzkumného šetření postupně identifikujeme zmiňované kompetence ředitele střední odborné školy technického zaměření.

4.2 Základní popis výzkumného šetření

Výzkumným problémem je obecně problematika kompetencí ředitelů středních odborných škol technického zaměření. Výzkumné šetření je zaměřeno na identifikaci těchto kompetencí a sestavení kompetenčního modelu ředitele střední odborné školy technického zaměření.

4.2.1 Stanovení výzkumných otázek

V rámci výzkumného šetření jsme v souladu s cílem práce stanovili tyto výzkumné otázky:

- Jaké kompetence musí mít ředitel střední odborné školy technického zaměření, aby mohl své role vykonávat?
- Jaké kompetence jsou u ředitele střední odborné školy technického zaměření chápány jako klíčové?

4.2.2 Vymezení objektu výzkumu – respondenti

V rámci šetření byli respondenti rozděleni do tří skupin. První skupinu respondentů tvořili ředitelé středních odborných škol technického zaměření v Praze. Druhá skupina respondentů byla reprezentována zástupci ředitelů těchto škol. Třetí skupinu respondentů tvořili pracovníci odboru školství, mládeže a sportu Magistrátu hlavního města Prahy (tedy představitelé zřizovatele naprosté většiny těchto škol). Pojem střední odborná škola technického zaměření byl definován v rámci kapitoly 4.1 této práce. Do výzkumného šetření byli zahrnuti ředitelé, zástupci ředitelů a zástupci zřizovatele středních odborných škol na území hlavního města Prahy. Hlavní město Praha, ve kterém proběhlo výzkumné šetření, bylo zvoleno z následujících důvodů:

- patří mezi pět krajů, ve kterých je nejvyšší počet škol vzdělávajících ve skupinách technických oborů č. 18, 23, 26 a 36 v kategorii oborů M (viz příloha č. 5),
- patří mezi kraje, ve kterých je nejvyšší počet žáků vzdělávajících se ve skupinách oborů 18, 23, 26 a 39 v kategorii oborů M (viz příloha č. 6),
- ve srovnání s ostatními kraji je specifickým regionem (i mimo oblast školství).

Počet pražských technicky zaměřených středních odborných škol, které realizují vzdělávání v rámci skupiny oborů 18 Informatické obory, je 10. Jejich přehled uvádíme v příloze č. 7. V příloze č. 8 je uveden přehled pražských středních odborných škol vzdělávajících žáky ve skupině oborů 23 Strojírenství a strojírenská výroba. Celkem se jedná o 4 školy. Školy s nabídkou studijních oborů ve skupině 26 Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika, jsou uvedeny v příloze č. 9. Jedná se o 7 škol. V rámci skupiny oborů 36 Stavebnictví, geodézie a kartografie realizují vzdělávání 3 pražské střední odborné školy (viz příloha č. 10). V rámci výzkumného šetření tvořili respondenty ředitelé škol a jejich zástupci, kteří působí na školách uvedených v přílohách č. 7 až 10. Výběrový soubor tvoří 15 ředitelů¹ a 35 zástupců ředitelů škol. Dále výběrový soubor tvoří 26 pracovníků odboru školství, mládeže a sportu – oddělení regionálního školství Magistrátu hlavního města Prahy. Celkový počet respondentů ve výběrovém souboru je 76.

4.2.3 Techniky sběru dat a postup šetření

Jako technika sběru dat byla použita technika dotazníkového šetření. V rámci dotazníkového šetření byli osloveni všichni ředitelé a zástupci ředitelů na 15 středních odborných školách technického zaměření. Sběr dat lze provést prostřednictvím dotazníkového šetření poměrně rychle a ekonomicky nenáročně. Navíc je možné v relativně krátkém časovém úseku nashromáždit poměrně velké množství dat. Typickou nevýhodou dotazníkového šetření je nízká návratnost.

V rámci dotazníkového šetření proběhla fáze předvýzkumu. Předvýzkum se zaměřil na tyto oblasti související s vyplněním dotazníku: kvalitu dotazníku v těchto oblastech: pochopení formulace jednotlivých otázek, schopnost respondenta odpovědět bez pomoci tazatele, sběr

¹ Některé školy realizují vzdělávání ve více skupinách oborů vzdělání (např. ve skupině oborů 18 i 26). Z tohoto důvodu se nerovná počet středních odborných škol a počet ředitelů jako respondentů.

dat prostřednictvím on-line dotazníku. Do předvýzkumu byli zapojeni 3 respondenti. Na základě předvýzkumu byl upraven dotazník. U otázky na řídicí praxi bylo podrobněji specifikováno, jaká řídicí praxe je v dotazníku myšlena. Dále jsme u každé skupiny kompetencí doplnili možnost uvést i jiné složky kompetencí s vyjádřením jejich důležitosti. Šetření probíhalo formou on-line dotazníků, které byly rozeslány ředitelům a zástupcům ředitelům výše zmíněných škol, dále pracovníků odboru školství, mládeže a sportu Magistrátu hlavního města Prahy. Dotazník je uveden v příloze č. 11. Sběr dat proběhl od 21. 2. 2019 do 7. 3. 2019. Na základě statistického zpracování dat z dotazníkového šetření byla určena důležitost jednotlivých složek kompetencí ředitele střední odborné školy technického zaměření.

Druhou použitou technikou byl polostrukturovaný rozhovor s vybranými představiteli skupin respondentů (ředitelé a zástupci ředitelů). Polostrukturovaný rozhovor je chápán jako kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. V případě našeho rozhovoru je většina otázek uzavřených. V menší míře jsme použili i otevřené otázky. Výhodou použití rozhovoru je například skutečnost, že je možné přeformulovat otázku v případě, že respondent odpověděl nedostatečně. Dále je možné požádat respondenta o vysvětlení odpovědi, případně můžeme klást dodatečné otázky (Gavora, 2000, s. 110). V případě našeho výzkumného šetření slouží rozhovor zejména k ověření zařazení žádoucího pozorovatelného chování ředitele střední odborné školy do jeho kompetenčního modelu. Rozhovory byly realizovány v týdnu od 1. do 5. 4. 2019. Přípravená osnova rozhovoru je uvedena v příloze č. 20.

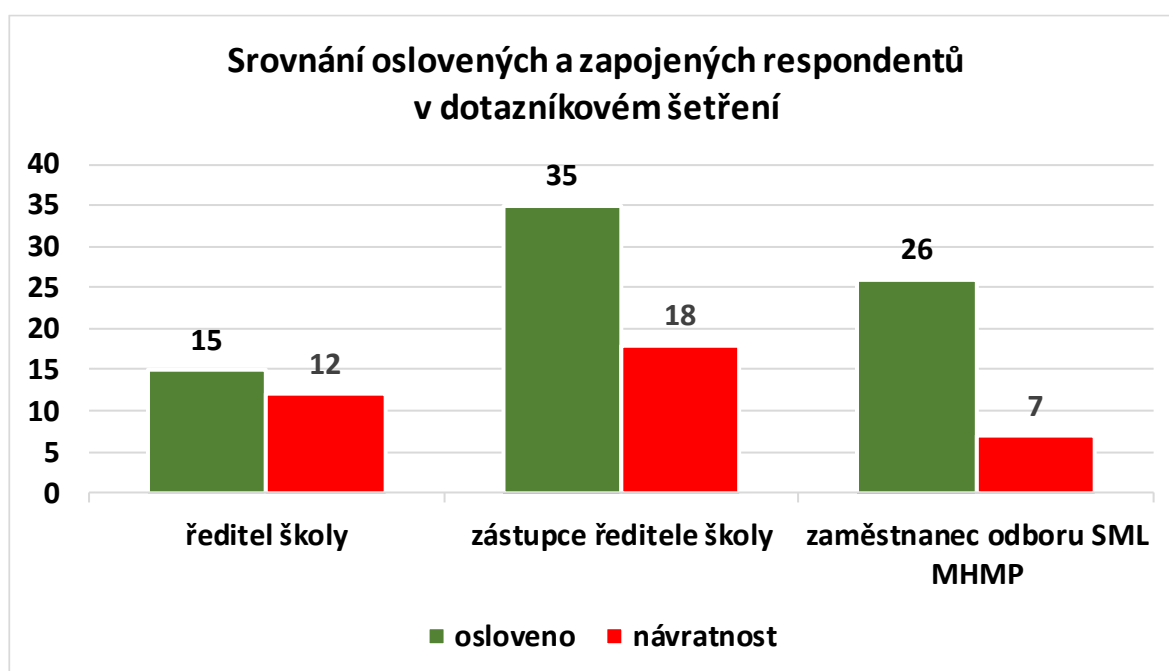
4.3 Vyhodnocení výzkumného šetření

Nejdříve se budeme věnovat vyhodnocení dotazníkového šetření. V další části textu pak přejdeme k vyhodnocení strukturovaných rozhovorů. Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 37 respondentů, což představuje necelých 49 % z celkového počtu 76 respondentů. Nevýhoda použití dotazníků jako techniky sběru dat se potvrdila. Výsledky výzkumného šetření nemůžeme považovat za reprezentativní.

4.3.1 Respondenti

V rámci dotazníkového šetření jsme u respondentů použili dvě třídící kritéria. Prvním z nich byla zastávaná pozice (ředitel školy², zástupce ředitele školy, zaměstnanec odboru školství, mládeže a sportu Magistrátu hlavního města Prahy³). Druhým třídícím kritériem byla délka řídicí praxe (u ředitelů a zástupců ředitelů), u zástupců zřizovatele to byla délka praxe v oblasti regionálního školství. Graf č. 1 zobrazuje srovnání oslovených a zapojených respondentů v dotazníkovém šetření.

Graf 1 Srovnání oslovených a zapojených respondentů v dotazníkovém šetření



Z celkového počtu 15 oslovených ředitelů se do dotazníkového šetření zapojilo 12 z nich, což představuje 80 %. V 18 případech dotazník vyplnili zástupci ředitelů škol (z celkového počtu 35 zástupců se jedná o 51 %). Poslední skupinou oslovených respondentů byli zaměstnanci odboru školství, mládeže a sportu Magistrátu hlavního města Prahy. Konkrétně byli osloveni pracovníci oddělení regionálního školství (tedy ti, kteří bezprostředně

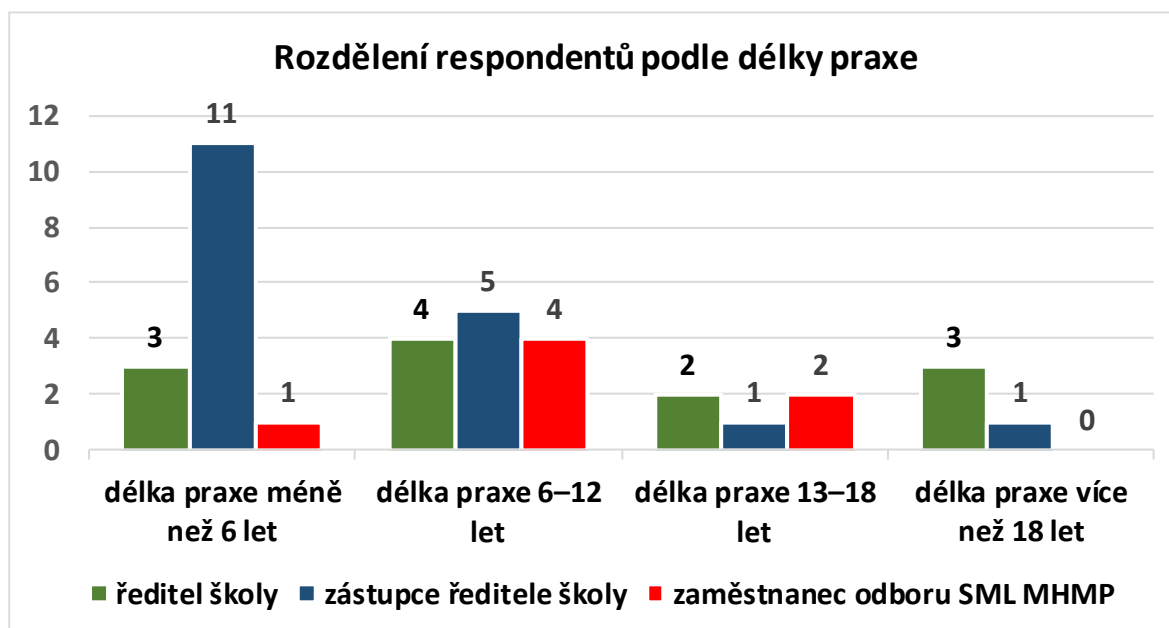
² V dalším textu budeme pracovat obecně s označením ředitel školy/zástupce ředitele školy. Tento termín v našem textu reprezentuje respondenty obou pohlaví.

³ Odbor školství, mládeže a sportu budeme dále označovat také zkratkou SML MHMP.

komunikují a jednají s řediteli škol). Z této skupiny respondentů se zapojilo 7 osob, což představuje pouze 27 % z celkového počtu 26 pracovníků tohoto odboru.

Druhým třídícím kritériem byla délka řídicí praxe u ředitelů a zástupců ředitelů škol. V případě pracovníků odboru SML MHMP se jednalo a délku působení v oblasti regionálního školství. U ředitelů a jejich zástupců byla řídicí praxe dále zúžena na oblast školství (tedy počet let ve výkonu funkce ředitele nebo zástupce ředitele školy). Interval pro rozdělení délky řídicí praxe (resp. délky praxe v oblasti regionálního školství) byl zvolen na 6 let. Důvodem je současná právní úprava v oblasti funkčního období ředitele školy. Konkrétně pak odkazujeme na § 166 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění. Graf č. 2 zobrazuje rozdělení respondentů podle délky řídicí praxe (resp. délky praxe v oblasti regionálního školství). V dalším textu budeme pro tuto praxi používat obecný pojem délka praxe.

Graf 2 Rozdělení respondentů podle délky řídicí praxe/praxe v regionálním školství



Nejvyšší počet respondentů byl zastoupen ve skupinách s délkou praxe méně než 6 let a s délkou praxe 6 až 12 let. V těchto dvou skupinách to bylo celkem 28 respondentů, což představuje necelých 76 % ze všech respondentů, kteří dotazník vyplnili. Mezi respondenty,

kteří mají délku praxe kratší než 6 let, byli zastoupeni 3 ředitelé, 11 zástupců ředitelů a jeden zaměstnanec odboru SML MHMP. Ve druhé skupině (délka praxe 6–12 let) byli zastoupeni 4 ředitelé, 5 zástupců ředitelů a 4 pracovníci odboru SML MHMP. Pět respondentů s délkou praxe 13–18 let bylo tvořeno dvěma řediteli, jedním zástupcem a dvěma pracovníky odboru SML MHMP. Nejvyšší počet respondentů byl zastoupen v poslední skupině (délka praxe více než 18 let). Čtyři respondenty s délkou praxe více než 18 let tvořili tři ředitelé škol a jeden zástupce. V dalším textu budeme u jednotlivých skupin kompetencí s výše uvedenými třídícími kritérii dále pracovat.

4.3.2 Kompetence ředitele střední odborné školy technického zaměření

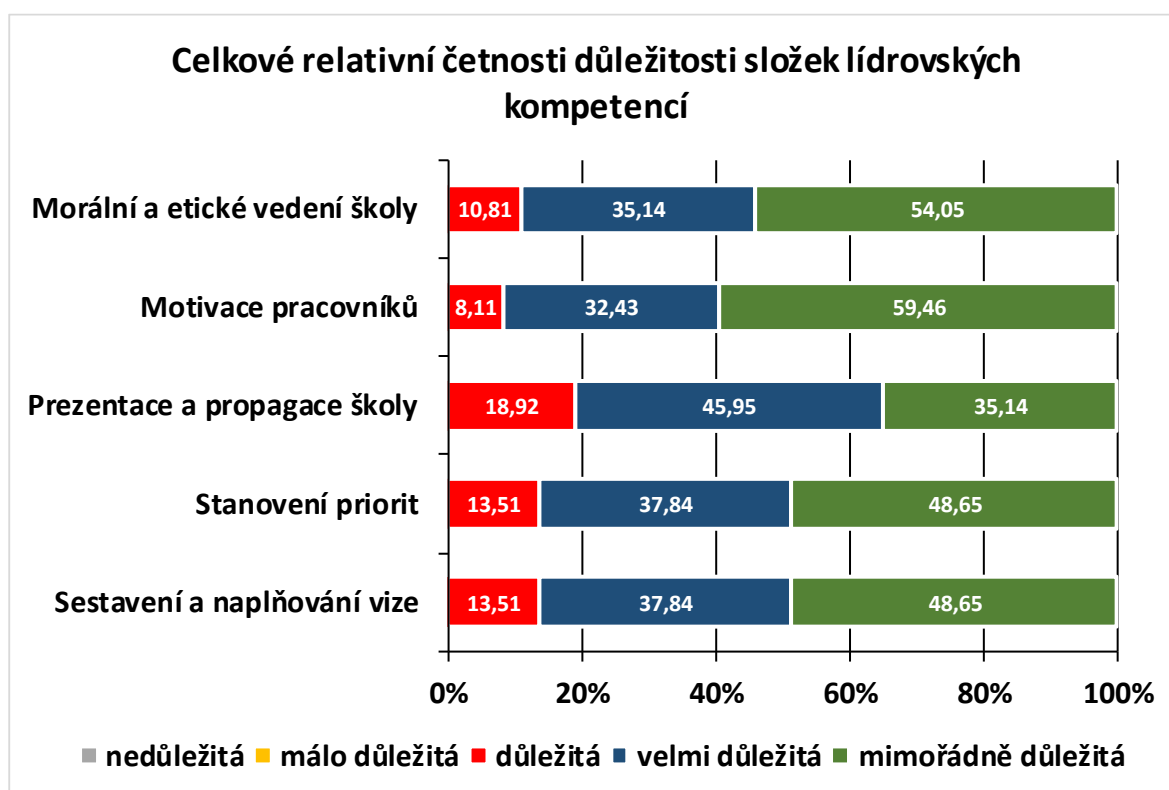
V dotazníkovém šetření byla zjišťována důležitost jednotlivých kompetencí potřebných pro výkon funkce ředitele střední odborné školy technického zaměření. Důležitost byla zjišťována následující škálou: nedůležitá (není potřebná), málo důležitá (není nezbytně nutná), důležitá (chápána jako standardní), velmi důležitá (nadstandardní), mimořádně důležitá (strategicky významná). **Pro účely statistického zpracování dat jsme hodnotám škály přiřadili číselné vyjádření důležitosti: 0 (nedůležitá), 1 (málo důležitá), 2 (důležitá/standardní důležitost), 3 (velmi důležitá/velká důležitost), 4 (mimořádně důležitá/strategická významnost).** Přiřazení číselného vyjádření nám umožnilo výpočet průměrné hodnoty důležitosti jednotlivých složek kompetencí. Kompetence byly vymezeny na základě studia odborné literatury. V kapitole 3.3 jsme kompetence rozdělili do následujících šesti skupin: lídrovské, manažerské, odborné vzhledem k funkci ředitele školy, osobnostní, sociální, kompetence v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu.

Lídrovské kompetence

Do skupiny lídrovských kompetencí jsme zařadili těchto pět složek kompetencí: sestavení a naplňování vize, stanovení priorit, prezentace a propagace školy, motivace pracovníků, morální a etické vedení školy. Pro účely vyhodnocení získaných dat jsme vytvořili souhrnnou tabulku pro každou skupinu sledovaných kompetencí. Tabulka obsahuje absolutní i relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti složek kompetencí. Důležitým ukazatelem jsou i průměrné hodnoty míry důležitosti těchto kompetencí. **Souhrnnou tabulku pro lídrovské kompetence uvádíme v příloze č. 12.**

Všichni respondenti vnímají jednotlivé složky lídrovských kompetencí minimálně jako důležité. Celkové relativní četnosti důležitosti složek lídrovských kompetencí zobrazuje graf č. 3.

Graf 3 Celkové relativní četnosti důležitosti složek lídrovských kompetencí



Ředitelé škol vnímají kompetence v oblasti sestavení a naplňování vize převážně jako velmi nebo mimořádně důležité. Necelých 42 % ředitelů chápe tyto kompetence jako velmi důležité, stejně tak celých 42 % jako mimořádně důležité. Zbytek ředitelů přiřadilo těmto kompetencím standardní důležitost. Zajímavé je rozklíčování odpovědí u ředitelů škol podle jejich délky řídicí praxe. Ředitelé s délkou praxe méně než 6 let vnímají tyto kompetence převážně jako velmi nebo mimořádně důležité. K podobnému zjištění jsme dospěli u ředitelů s délkou praxe více než 18 let. U zbylých dvou skupin ředitelů podle délky jejich praxe jsme zaznamenali i standardní míru důležitosti. Zástupci ředitelů kladou ještě o něco vyšší míru důležitosti těmto kompetencím. Za velmi nebo mimořádně důležité chápou tyto kompetence shodně v necelých 45 % případů. Ještě vyšší míru důležitosti přikládají kompetencím spočívajících v sestavení a naplňování vize zástupci zřizovatele. Celkem v 71 % případů

chápu pracovníci odboru SML MHMP tyto kompetence jako strategicky významné (mimořádně důležité). V souhrnných číslech je akcentována mimořádná důležitost u respondentů s praxí méně než 6 let (60 % respondentů) a s praxí delší než 18 let (50 % respondentů). V tabulce č. 2 uvádíme absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na sestavení a naplňování vize.

Tabulka 2 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti složek kompetencí zaměřených na sestavení a naplňování vize

Sestavení a naplňování vize	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	2	3	6	3,36	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	18,2	27,3	54,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	3,25	0	0	0	4	1	3,20	0	0	1	1	2	3,25
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	0,0	80,0	20,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	2	4,00
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0,0	0,0	2,0	5,0	5,0	3,25	0,0	0,0	2,0	8,0	8,0	3,33	0,0	0,0	1,0	1,0	5,0	3,57
	relativní	0,0	0,0	16,7	41,7	41,7		0,0	0,0	11,1	44,4	44,4		0,0	0,0	14,3	14,3	71,4	

Kompetence v oblasti stanovení priorit jsou ze strany ředitelů škol vnímány převážně jako velmi důležité (41,7 % ředitelů) a mimořádně důležité (50 % ředitelů). Pouze jeden z ředitelů vnímá tyto kompetence jako důležité (tedy standardní). Ředitelé s délkou praxe méně než 6 let se ve svých odpovědích zcela shodují s řediteli s délkou praxe více než 18 let. Při bližším zkoumání odpovědí se ukazuje jako zajímavá skupina ředitelů s délkou praxe mezi 6 a 12 lety, kteří v 75 % případů považují tyto kompetence jako mimořádně důležité. I zástupci ředitelů přiřadili stanovením priorit převážně velkou (44,4 % zástupců) nebo mimořádnou (38,9 % zástupců) míru důležitosti. I u této složky lídrovských kompetencí vnímají pracovníci odboru SML MHMP tyto kompetence zejména jako mimořádně důležité (71,4 % pracovníků). Pokud se podíváme na kompetence v oblasti stanovení priorit v souhrnných výsledcích, je patrné, že standardní důležitost vnímá 13,5 % respondentů (tedy 5 respondentů v absolutním vyjádření). Ve třech případech se jedná o respondenty s délkou

praxe 6–12 let. V tabulce č. 3 uvádíme absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení priorit.

Tabulka 3 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení priorit

Stanovení priorit	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	1	5	5	3,36	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	9,1	45,5	45,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	2	2	1	2,80	0	0	1	1	2	3,25
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	40,0	40,0	20,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	0	1	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	2	4,00
	relativní	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	1	5	6	3,42	0	0	3	8	7	3,22	0	0	1	1	5	3,57
	relativní	0,0	0,0	8,3	41,7	50,0		0,0	0,0	16,7	44,4	38,9		0,0	0,0	14,3	14,3	71,4	

Další oblastí lídrovských kompetencí, která byla předmětem šetření, byla oblast prezentace a propagace školy. U těchto kompetencí můžeme pozorovat rozdílné pojetí důležitosti nejen mezi řediteli a jejich zástupci. I zástupci zřizovatele vnímají důležitost těchto kompetencí trochu jinak. V tabulce č. 4 uvádíme absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na prezentaci a propagaci školy.

Tabulka 4 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na prezentaci a propagaci školy

Prezentace a propagace školy	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	4	3	4	3,00	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	36,4	27,3	36,4		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	0	3	2	3,40	0	0	2	1	1	2,75
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	0,0	60,0	40,0		0,0	0,0	50,0	25,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	1	1	3,50
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	3	0	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	1	6	5	3,33	0	0	4	8	6	3,11	0	0	2	3	2	3,00
	relativní	0,0	0,0	8,3	50,0	41,7		0,0	0,0	22,2	44,4	33,3		0,0	0,0	28,6	42,9	28,6	

Ředitelé škol výrazným způsobem zdůrazňují jejich důležitost. Celkem 11 z 12 ředitelů (tedy 91,7 %) vnímá tyto kompetence jako velmi nebo mimořádně důležité (50 % resp. 41,7 %). Všichni ředitelé s délkou praxe více než 18 let chápou kompetence v oblasti prezentace a propagace školy jako velmi důležité. Naproti tomu ředitelé s délkou praxe méně než 6 let a mezi 6–12 lety se přiklání k mimořádné důležitosti (tedy chápou je jako strategicky významné). V tomto případě se jednalo o 66,7 % resp. 75 % ředitelů. Zástupci ředitelů rozložili odpovědi mezi hodnoty škály takto: důležité 22,2 %, velmi důležité 44,4 %, mimořádně důležité 33,3 %. Pracovníci odboru SML MHMP se ve většině případů nepřiklání k mimořádné důležitosti. Souhrnně vnímají všichni respondenti tyto kompetence jako velmi důležité v necelých 46 % případů.

Čtvrtou složkou lídrovských kompetencí byly kompetence týkající se motivace pracovníků. Zde u všech tří skupin respondentů převažuje vnímání těchto kompetencí jako mimořádně důležitých. V tabulce č. 5 uvádíme absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na motivaci pracovníků.

Tabulka 5 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na motivaci pracovníků

Motivace pracovníků	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	1	3	7	3,55	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	9,1	27,3	63,6		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	0	1	4	3,80	0	0	1	2	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	0,0	20,0	80,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	1	1	3,50
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	50,0	50,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	0	3	4,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	1	4	7	3,50	0	0	1	5	12	3,61	0	0	1	3	3	3,29
	relativní	0,0	0,0	8,3	33,3	58,3		0,0	0,0	5,6	27,8	66,7		0,0	0,0	14,3	42,9	42,9	

U ředitelů škol se jednalo o 58,3 % respondentů, u zástupců 66,7 %, u pracovníků zřizovatele 42,9 %. Všichni ředitelé s délkou praxe více než 18 let považují tyto kompetence za strategicky významné pro práci ředitele školy. Podobně vnímají tyto kompetence ředitelé s délkou praxe 6–12 let, kdy tři ze čtyř ředitelů se přiklonilo také ke strategické významnosti těchto kompetencí. Zajímavý je poměr odpovědí u zástupců s délkou praxe méně než 6 let a u zástupců s délkou praxe 6–12 let. U druhé skupiny těchto zástupců akcentuje mimořádnou významnost 80 % respondentů. U začínajících zástupců to je necelých 64 %. Pohled zástupců ředitelů je zajímavý i z toho pohledu, že se jedná o osoby, které jsou bezprostředně ředitelem školy motivováni. Pracovníci oddělení regionálního školství odboru SML MHMP si také uvědomují důležitost motivace pracovníků ze strany ředitele. Ve 42,9 % případů označili tyto kompetence jako velmi nebo mimořádně důležité, pouze jeden pracovník jako standardně důležité. V celkových hodnotách vykazuje tato složka lídrovských kompetencí nejvyšší míru strategické důležitosti v práci ředitele školy. Za mimořádně důležitou ji považuje 59,5 % všech respondentů.

Kompetence týkající se morálního a etického vedení školy byly poslední složkou lídrovských kompetencí v rámci našeho šetření. I v případě této skupiny jsme se v rámci odpovědí setkali s převažujícím trendem mimořádné důležitosti. Tato míra důležitosti

shodně převažuje u všech skupin respondentů. Polovina všech ředitelů, více než 55 % všech zástupců a 57 % pracovníků zřizovatele chápe tyto kompetence jako strategicky významné. V případě ředitelů škol stejně odpovídali ředitelé s praxí méně než 6 let a ředitelé s praxí více než 18 let. V tabulce č. 6 uvádíme absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na morální a etické vedení školy.

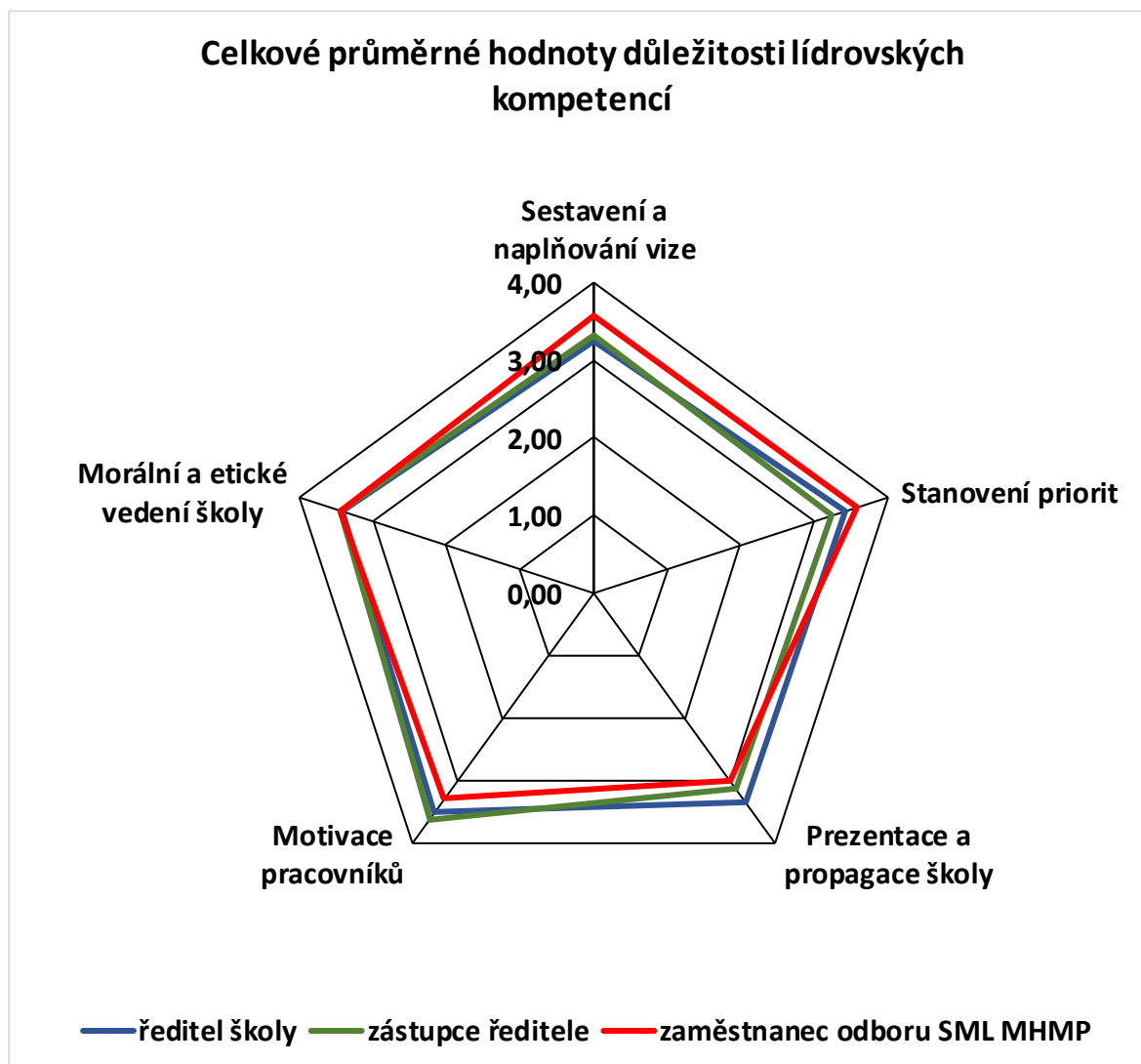
Tabulka 6 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na morální a etické vedení školy

Morální a etické vedení školy	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	2	4	5	3,27	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	18,2	36,4	45,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	2	2	3,50	0	0	0	1	4	3,80	0	0	1	2	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	0,0	20,0	80,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	2	4,00
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	1	5	6	3,42	0	0	2	6	10	3,44	0	0	1	2	4	3,43
	relativní	0,0	0,0	8,3	41,7	50,0		0,0	0,0	11,1	33,3	55,6		0,0	0,0	14,3	28,6	57,1	

U každé skupiny kompetencí mohli respondenti doplnit i další kompetence s vyjádřením míry důležitosti. V rámci šetření byl uveden názor, že ředitel střední odborné školy technického zaměření nemusí být technicky zdatným odborníkem. Na sestavení a naplnění vize (zejména z technického pohledu) může mít ředitel zástupce a vedoucí jednotlivých předmětových skupin. Podobně se respondent vyjádřil směrem ke kompetencím zaměřeným na propagaci školy. Za mimořádně důležitou však respondent považuje prezentaci směrem ke zřizovateli.

Na skupinu sledovaných lídrovských kompetencí se můžeme podívat i z pohledu celkových průměrných hodnot míry důležitosti jednotlivých složek kompetencí. Přehled těchto hodnot uvádíme v grafu č. 4, ve kterém srovnáváme celkové průměrné hodnoty u všech skupin respondentů.

Graf 4 Celkové průměrné hodnoty důležitosti lídrovských kompetencí



Tímto srovnáním docházíme k závěru, že všechny kompetence získaly celkovou míru důležitosti vyšší než velmi důležitá (velmi často a aktivně využívaná kompetence) u všech skupin respondentů. Grafické vyjádření celkových průměrných hodnot ukazuje na rozdílné vnímání důležitosti jednotlivých složek lídrovských kompetencí u uvedených skupin respondentů. Výjimku tvoří kompetence z oblasti morálního a etického vedení školy. Zástupci zřizovatele kladou vyšší míru důležitosti u kompetencí týkajících se sestavení a naplňování vize včetně stanovení priorit. Naopak ředitelé a jejich zástupci vnímají více důležitost kompetencí při motivaci pracovníků, prezentaci a propagaci školy.

Dále se zaměříme na míru důležitosti u lídrovských kompetencí z hlediska rozpětí průměrných hodnot míry důležitosti, mediánu a modu. Všechny celkové průměrné hodnoty rozpětí míry důležitosti a hodnoty mediánu přikládáme v tabulce č. 7.

Tabulka 7 Celkové průměrné hodnoty lídrovských kompetencí – rozpětí a medián

Délka praxe	Rozpětí	Medián
méně než 6 let	3,13–3,47	3,40
6–12 let	3,23–3,54	3,31
13–18 let	3,00–3,75	3,20
více než 18 let	3,16–3,51	3,50

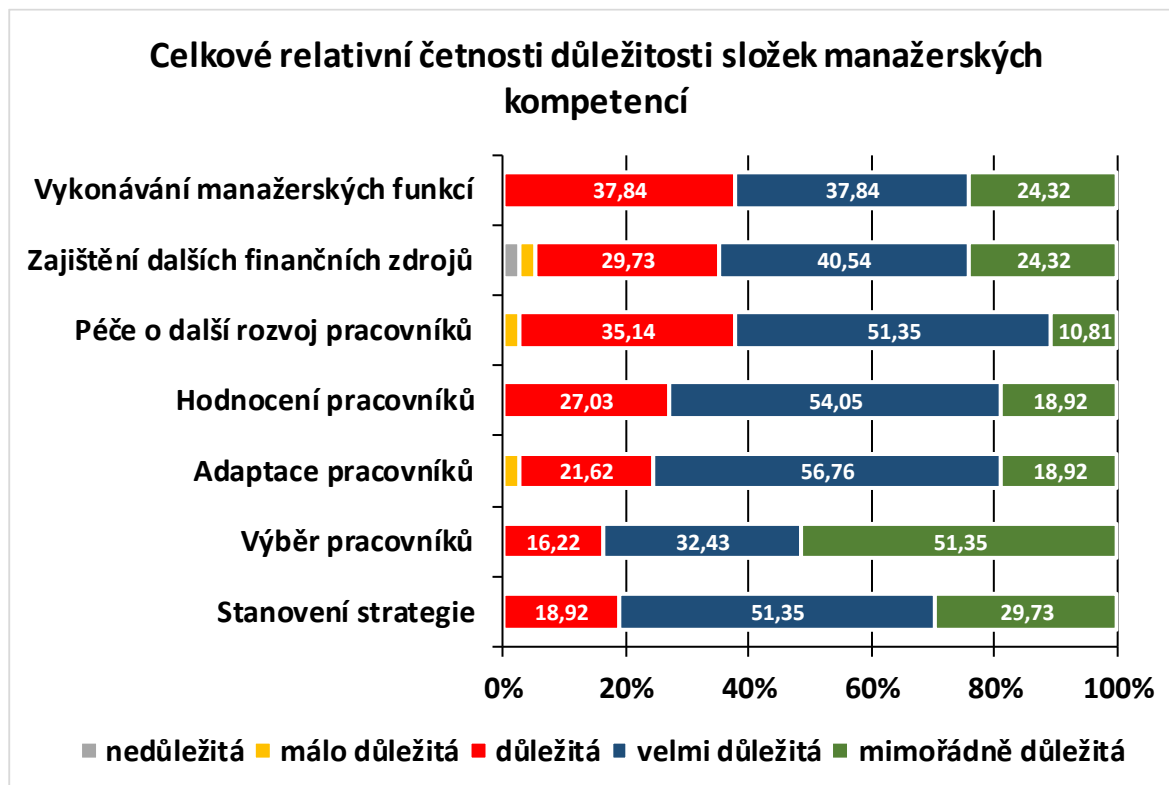
Pokud srovnáme celkové průměrné hodnoty míry důležitosti u lídrovských kompetencí podle délky praxe respondentů, zjišťujeme, že u všech těchto skupin respondentů získaly tyto kompetence míru důležitosti vyšší než velmi důležitou (výjimku tvoří dolní mez rozpětí u skupiny respondentů s praxí 13–18 let).

Manažerské kompetence

Další skupinou kompetencí, kterou se budeme ve vyhodnocení zabývat, jsou manažerské kompetence. Do těchto kompetencí jsme zařadili tyto složky: stanovení strategie, výběr pracovníků, adaptace pracovníků, stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení, péče o další rozvoj pracovníků, zajištění další finančních zdrojů pro školy (projekty, granty) a vykonávání základních manažerských funkcí. **Souhrnná tabulka pro skupinu manažerských kompetencí tvoří přílohu č. 13.**

U manažerských kompetencí jsme zaznamenali vnímanou míru důležitosti od dolní hranice škály (nedůležité kompetence) až po horní (mimořádně důležité kompetence). Celkové relativní četnosti důležitosti složek manažerských kompetencí zobrazuje graf č. 5.

Graf 5 Celkové relativní četnosti důležitosti složek manažerských kompetencí



V rámci manažerských kompetencí jsme zkoumali kompetence v oblasti stanovení strategie. Ředitelé škol chápou tyto kompetence jako standardně důležité (33,3 %), velmi důležité (33,3 %) i mimořádně důležité (33,3 %). Zástupci ředitelů nekladou na tyto kompetence ve většině případů maximální důraz. Většina zástupců (61,1 %) se přiklonila k vnímané míře důležitosti velmi důležité. Tuto skupinu respondentů tvořili zástupci s délkou praxe méně než 6 let a s délkou praxe 6–12 let. Pouze dva ze všech zástupců přikládají těmto kompetencím standardní důležitost (11,1 %). Zbytek zástupů ředitelů středních odborných škol technického zaměření se vyslovilo pro mimořádnou důležitost (27,8 %). U pracovníků oddělení regionálního školství odboru SML MHMP také převládá (stejně jako u zástupců ředitelů) míra důležitosti označená jako velmi důležitá (57,1 %). Necelých třicet procent (28,6 %) chápe tuto složku kompetencí jako strategicky významnou. Zbytek pracovníků odboru jako standardně důležitou (14,3 %). V tabulce č. 8 uvádíme absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení strategie.

Tabulka 8 absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení strategie

Stanovení strategie	Četnosti	Skupiny respondentů														
		ředitelé					zástupci ředitelů					pracovníci odboru SML MHMP				
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	1	1	0	0	1	8	2	0	0	0	0	1
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0	0,0	9,1	72,7	18,2	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	0	0	0	3	2	0	0	1	2	1
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	0,0	0,0	0,0	60,0	40,0	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	x	x	x	x	x
celkem	absolutní	0,0	0,0	4,0	4,0	4,0	0,0	0,0	2,0	11,0	5,0	0,0	0,0	1,0	4,0	2,0
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0	0,0	11,1	61,1	27,8	0,0	0,0	14,3	57,1	28,6

V celkovém srovnání se většina respondentů přiklonila k druhé nejvýznamnější míře důležitosti – celkem v 51,4 % případů. Těchto 19 respondentů bylo tvořeno v převážné většině (15 respondentů) pracovníky s délkou praxe méně než 6 let a délkou praxe 6–12 let. V necelých 19 % případů (18,9 %) přiřadili respondenti těmto kompetencím standardní důležitost. Většinu této skupiny respondentů tvoří ředitelé škol. Zbylých třicet procent (29,7 %) přisuzuje kompetencím z oblasti stanovení strategie mimořádnou důležitost. Devět z jedenácti odpovědí bylo zaznamenáno od pracovníků s délkou praxe méně než 6 let a délkou praxe 6–12 let.

Z grafu č. 5 vyplývá, že skupina kompetencí zaměřena na výběr pracovníků je u respondentů vnímána ze všech manažerských kompetencí nejvýznamněji. Více než polovina (51,4 %) respondentů přiřadila těmto kompetencím strategickou významnost. Další 32,4 % chápe tyto kompetence jako velmi důležité. Pouze 6 dotázaných (16,2 %) vnímá standardní důležitost těchto kompetencí. Nejsilněji jsou tyto kompetence klasifikovány u pracovníků zřizovatele, kteří je v 71,4 % případů označili mimořádnou důležitostí. Ředitelé škol se také většinou přiklonili ke strategické významnosti (58,3 %). Opět jsou ve shodě ředitelé začínající a ředitelé s délkou praxe více než 18 let (33,3 % pro míru velmi důležitou, 66,7 % pro důležitost mimořádnou). Zástupci ředitelů nevnímají tyto kompetence tak silně. Z celkového počtu 18 zástupců se 22,2 % vyslovilo pro standardní důležitost. Další 38,9 %

pro míru velmi důležitou, zbylých 38,9 % pro důležitost mimořádnou. Zástupci ředitelů v prvních letech ve funkci přikládají těmto kompetencím vyšší míru důležitosti než zástupci s praxí delší než 6 let. V tabulce č. 9 uvádíme absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení strategie.

Tabulka 9 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení strategie

Výběr pracovníků	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	1	5	5	3,36	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	9,1	45,5	45,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	2	1	2	3,00	0	0	1	1	2	3,25
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	40,0	20,0	40,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	2	4,00
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	1	4	7	3,50	0	0	4	7	7	3,17	0	0	1	1	5	3,57
	relativní	0,0	0,0	8,3	33,3	58,3		0,0	0,0	22,2	38,9	38,9		0,0	0,0	14,3	14,3	71,4	

Další skupinou manažerských kompetencí jsou kompetence související s adaptací pracovníků. I tyto kompetence chápou oslovení respondenti jako klíčové. Dochází zde k jinému poměru rozložení míry důležitosti (na rozdíl od kompetencí oblasti výběru pracovníků). Přibližně 57 % respondentů (56,8 %) se označilo tyto kompetence jako velmi důležité. Jako strategicky významné byly označeny v 19 % případů (18,9 %). Přes 21 % respondentů (21,6 %) se přiklonilo ke standardní důležitosti. Jeden zástupce ředitele s délkou praxe méně než 6 let je chápe jako méně důležité. To znamená, že podle jeho pohledu nejsou tyto kompetence pro ředitele školy nezbytně nutné. V tabulce č. 10 uvádíme absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na adaptaci pracovníků.

Tabulka 10 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na adaptaci pracovníků

Adaptace pracovníků	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	1	2	6	2	2,82	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	9,1	18,2	54,5	18,2		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	2	1	3,00	0	0	1	4	0	2,80	0	0	0	3	1	3,25
	relativní	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	20,0	80,0	0,0		0,0	0,0	0,0	75,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	1	1	0	2,50
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	50,0	50,0	0,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	4	5	3	2,92	0	1	3	12	2	2,83	0	0	1	4	2	3,14
	relativní	0,0	0,0	33,3	41,7	25,0		0,0	5,6	16,7	66,7	11,1		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6	

Třetí složkou manažerských kompetencí, které se bezprostředně týkají pracovníků školy, byly kompetence zaměřené na stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení. V celkových číslech převažuje velká nebo mimořádná důležitost (stejně jako u všech ostatních manažerských kompetencí dotýkajících se pracovníků školy bezprostředně). Ředitelé škol jsou nakloněni spíše standardní nebo velké důležitosti. V obou případech takto reagovalo necelých 42 % ředitelů. Pouze 16,7 % ředitelů označuje jejich důležitost jako mimořádnou. Zkušeni ředitelé (délka praxe více než 18 let) více akcentovali standardní důležitost (66,7 %). Ředitelé s délkou praxe méně než 6 let naopak důležitost vysokou (66,7 %) nebo mimořádnou (33,3 %). Zástupci ředitelů vymezili tyto kompetence jako velmi důležité v 61,1 % případů. Přibližně 22 % z nich chápe míru důležitosti jako standardní. Necelých 17 % pak jako strategicky významnou. Pracovníci odboru SML MHMP se podobně jako zástupci ředitelů přiklonili k velké důležitosti (57,1 %). Připomínáme, že velkou důležitostí je myšlena situace, kdy ředitel tyto kompetence velmi často a aktivně využívá. V tabulce č. 11 uvádíme absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení.

Tabulka 11 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení.

Stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	2	7	2	3,00	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	18,2	63,6	18,2		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	2	1	3,00	0	0	1	3	1	3,00	0	0	0	2	2	3,50
	relativní	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	20,0	60,0	20,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	0	1	1	0	2,50
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	1	0	2,33	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0,0	0,0	5,0	5,0	2,0	2,75	0,0	0,0	4,0	11,0	3,0	2,94	0,0	0,0	1,0	4,0	2,0	3,14
	relativní	0,0	0,0	41,7	41,7	16,7		0,0	0,0	22,2	61,1	16,7		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6	

Přes 62 % všech dotázaných přiřadilo kompetencím z oblasti péče o další rozvoj pracovníků velkou nebo mimořádnou důležitost. V tabulce č. 12 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na péči a další rozvoj pracovníků.

Tabulka 12 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na péči a další rozvoj pracovníků.

Péče o další rozvoj pracovníků	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	6	3	2	2,64	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	54,5	27,3	18,2		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	2	1	3,00	0	1	0	4	0	2,60	0	0	0	4	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	20,0	0,0	80,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	2	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	1	0	2,33	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	5	5	2	2,75	0	1	8	7	2	2,56	0	0	0	7	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	41,7	41,7	16,7		0,0	5,6	44,4	38,9	11,1		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	

Ředitelé škol vnímají tuto skupinu kompetencí naprosto stejně jako skupinu zaměřenou na stanovení kritérií hodnocení a hodnocení pracovníků. Zástupci ředitelů škol posuzovali tyto kompetence jinak. U zástupců došlo k přesunu preferencí směrem ke standardní míře důležitosti (44,4 %). Jeden ze zástupců označil tyto kompetence jako méně důležité. Přibližně 40 % (38,9 %) zástupců označilo míru důležitosti jako velkou, 11 % z nich jako mimořádnou. Pracovníci zřizovatele byli v odpovědích u této složky manažerských kompetencí ve vzácné shodě. Všichni označili kompetence stupněm velmi důležité.

Zajímavé výsledky přinesla skupina kompetencí souvisejících se zajištěním dalších finančních zdrojů pro školu. U těchto kompetencí jsme v rámci šetření zaznamenali využití hodnot celé škály. Polovina ředitelů škol přikládá těmto kompetencím strategickou významnost. Třetina (33,3 %) je chápe jako standardně důležité. Jeden z ředitelů s praxí více než 18 let označil tyto kompetence jako nedůležité (tedy nejsou podle jeho názoru potřebné). U zástupců ředitelů převládá pocit vysoké důležitosti (61,1 %). Jeden ze zástupců s délkou praxe méně než 6 let je vnímá jako strategicky významné, jeden ze zástupců ředitele (délka praxe 6–12 let) jako méně důležité. U pracovníků oddělení regionálního školství odboru SML MHMP převládá míra vysoké důležitosti (42,9 %) těchto kompetencí. V tabulce č. 13 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na zajištění dalších finančních zdrojů pro školu.

Tabulka 13 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na zajištění dalších finančních zdrojů pro školu

Zajištění dalších finančních zdrojů pro školu	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	0	2	3,33	0	1	4	6	0	2,45	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	33,3	0,0	66,7		0,0	9,1	36,4	54,5	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0		
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	3,25	0	0	1	3	1	3,00	0	0	1	3	0	2,75
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	20,0	60,0	20,0		0,0	0,0	25,0	75,0	0,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	0	1	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	1	0	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	50,0	0,0	50,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	1	0	1	0	1	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	33,3	0,0	33,3	0,0	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	1	0	4	1	6	2,92	0	1	5	11	1	2,67	0	0	2	3	2	3,00
	relativní	8,3	0,0	33,3	8,3	50,0		0,0	5,6	27,8	61,1	5,6		0,0	0,0	28,6	42,9	28,6	

Poslední složkou manažerských kompetencí byly kompetence zaměřené na výkon základních manažerských funkcí. Zde dotazovaní vnímají kompetence jako standardně důležité ve 14 případech (37,8 %). U stejného počtu dotazovaných jsme zaznamenali velkou míru důležitosti. Zbylá část respondentů (24,3 %) hodnotí tyto kompetence jako mimořádně důležité. Většina ředitelů škol (66,7 %) s přiklonila ke standardní důležitosti. Zástupci ředitelů a pracovníci zřizovatele ve větší míře přisuzovali velkou nebo mimořádnou důležitost. V tabulce č. 14 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na výkon základních manažerských funkcí.

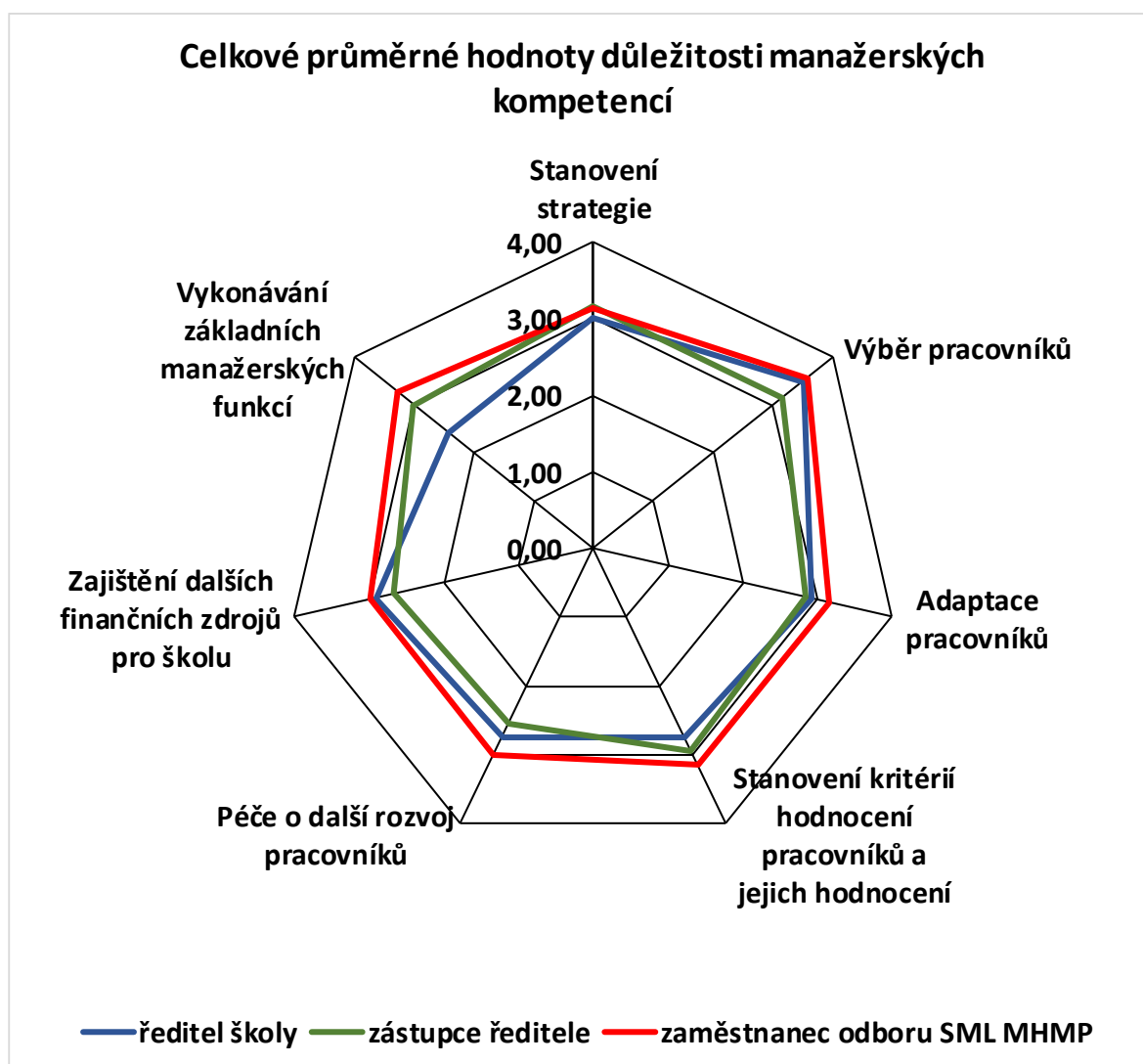
Tabulka 14 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na výkon základních manažerských funkcí

Výkonávání základních manažerských funkcí	Četnosti	Skupiny respondentů														
		ředitelé					zástupci ředitelů					pracovníci odboru SML MHMP				
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	3	0	0	0	0	4	4	3	0	0	0	0	1
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	36,4	36,4	27,3	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	3	0	0	0	0	4	1	0	0	1	2	1
	relativní	0,0	0,0	25,0	75,0	0,0	0,0	0,0	0,0	80,0	20,0	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	relativní	0,0	0,0	66,7	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	x	x	x	x	x
celkem	absolutní	0	0	8	3	1	0	0	5	8	5	0	0	1	3	3
	relativní	0,0	0,0	66,7	25,0	8,3	0,0	0,0	27,8	44,4	27,8	0,0	0,0	14,3	42,9	42,9

I na skupinu manažerských kompetencí se zaměříme prostřednictvím celkových průměrných hodnot míry důležitosti jednotlivých složek kompetencí. Grafické zpracování těchto dat je uvedeno v grafu č. 6, ve kterém srovnáváme celkové průměrné hodnoty u všech skupin respondentů. Grafické zpracování celkových průměrných hodnot poukazuje na skutečnost, že všechny složky manažerských kompetencí (výjimku tvoří složka kompetencí zaměřená na stanovení strategie) vnímají pracovníci oddělení regionálního školství odboru SML MHMP s vyšší mírou důležitosti než ředitelé a jejich zástupci. Nejvýrazněji je tento rozdílný pohled patrný u kompetencí zaměřených na výkon základních manažerských funkcí. Zde je rozdíl mezi řediteli škol a pracovníky zřizovatele 0,87 (což představuje skoro jeden stupeň na hodnotící škále). Na druhé straně se ředitelé a pracovníci zřizovatele nejvíce shodují

u kompetencí souvisejících s výběrem pracovníků. Zde je rozdíl mezi oběma skupinami pouze 0,07. Dále je patrné, že průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí přiřazené řediteli škol a jejich zástupci jsou u jednotlivých složek manažerských kompetencí nevyrovnané. Jinak je tomu u pracovníků zřizovatele, u kterých jsme v rámci těchto kompetencí výrazné výkyvy v průměrných hodnotách nezaznamenali. Ředitelé škol kladou, ve srovnání se zástupci, větší důraz na výběr pracovníků (rozdíl 0,33).

Graf 6 Celkové průměrné hodnoty důležitosti manažerských kompetencí



Opačnou situaci můžeme vidět u kompetencí zaměřených na stanovení kritérií pracovníků a jejich hodnocení. V tomto případě zástupci ve svých odpovědích vykazují průměrnou hodnotu 2,94 (ředitelé 2,75). Za zmínku stojí i složka kompetencí vztahujících se k péči

o další rozvoj pracovníků, kde jsme zaznamenali následující rozdíly. Rozdíl v celkové průměrné hodnotě mezi pracovníky zřizovatele a řediteli školy činí 0,25. Vyšší rozdíl je pak mezi pracovníky zřizovatele a zástupci ředitelů, kde se dostáváme na hodnotu rozdílu 0,44 (tedy skoro polovina stupně na hodnotící škále).

I v případě manažerských kompetencí uvedeme rozpětí průměrných hodnot míry důležitosti, hodnoty mediánu a modu. Všechny celkové průměrné hodnoty rozpětí míry důležitosti a hodnoty mediánu uvádíme v tabulce č. 15.

Tabulka 15 Celkové průměrné hodnoty manažerských kompetencí – rozpětí a medián

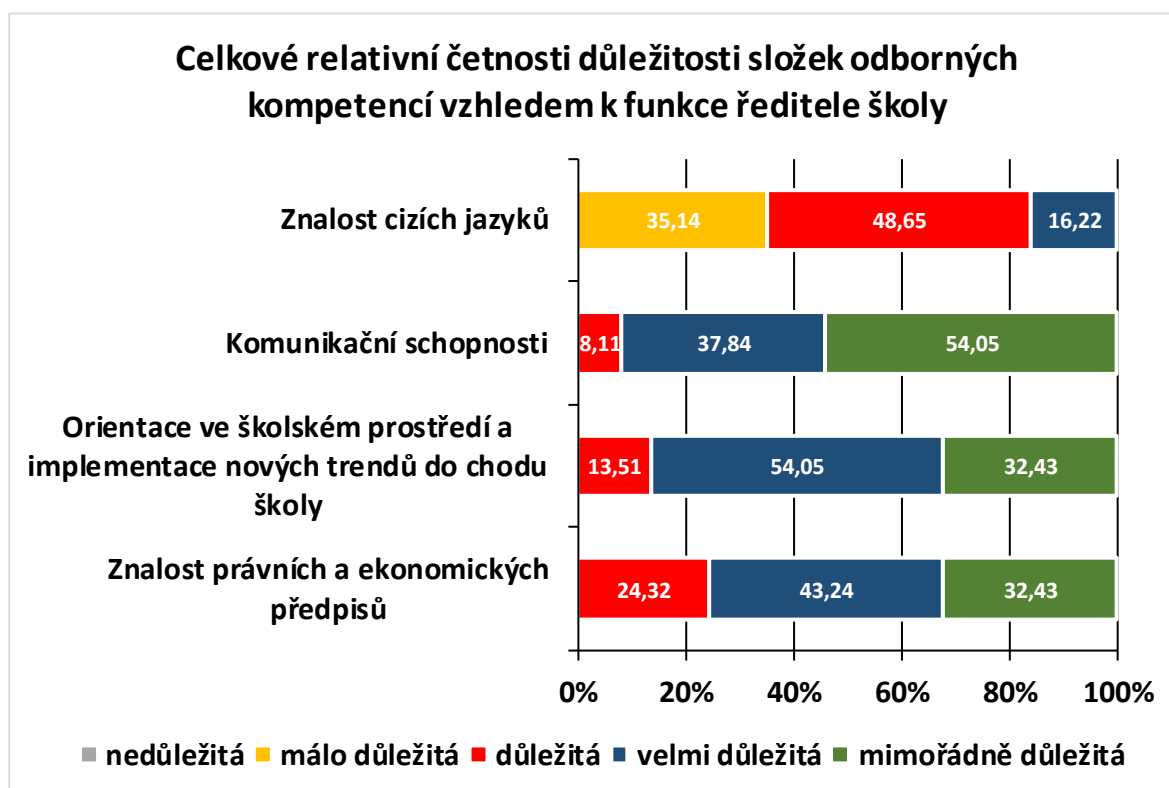
Délka praxe	Rozpětí	Medián
méně než 6 let	2,73–3,47	3,00
6–12 let	2,85–3,31	3,00
13–18 let	2,20–3,20	2,60
více než 18 let	2,70–3,35	3,00

Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti manažerských kompetencí vykazují u všech skupin respondentů tříděných podle délky praxe dolní mez pod 3,00. Manažerské kompetence získaly míru důležitosti vyšší než standardně důležitou. U lídrovských kompetencí byla nejnižší míra důležitosti na hodnotě 3,00. Nejnižší váhu dávají těmto kompetencím pracovníci s délkou praxe 13–18 let. Pracovníci s délkou praxe méně než 6 let vnímají tyto kompetence nejvyšší mírou důležitosti ze všech sledovaných skupin.

Odborné kompetence vzhledem k funkci ředitele školy

Mezi tyto odborné kompetence vzhledem k funkci ředitele školy jsme zařadili znalost právních a ekonomických předpisů, orientace ve školském prostředí a implementace nových trendů do chodu školy, komunikační schopnosti a znalost cizích jazyků. **Zpracovaná data uvádíme v souhrnné tabulce v příloze č. 14.** U této skupiny se objevila složka, které respondenti nepřiradili ani v jednom případě mimořádnou míru důležitosti. Celkové relativní četnosti důležitosti složek manažerských kompetencí zobrazuje graf č. 7.

Graf 7 Celkové relativní četnosti důležitosti složek odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy



Znalost právních a ekonomických předpisů je typickou skupinou odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy. Autor očekával, že tato složka bude nejvíce akcentována ze strany pracovníků zřizovatele. Výsledky dotazníkového šetření tuto domněnku potvrdily. Více než 57 % pracovníků odboru SML MHMP považujeme tyto kompetence za mimořádně důležité (mají tedy pro výkon funkce ředitele školy strategickou významnost). Třetina ředitelů škol chápe tyto kompetence jako standardně důležité, třetina jako velmi důležité a třetina jako mimořádně důležité. Ředitelé školy s praxí delší než 12 let vnímají kompetence v oblasti znalosti právních a ekonomických předpisů za standardně důležité. Naopak druhá skupina ředitelů (délka praxe do 12 let) označila tyto kompetence jako velmi nebo mimořádně důležité. Celkem 22,2 % zástupců ředitelů přistupuje k těmto kompetencím s mírou mimořádné důležitosti. Více než polovina (55,6 %) zástupců přiřadila míru velmi důležitou, zbývajících část zástupců (22,2 %) míru standardní důležitosti. I u zástupců ředitelů platí, že vysokou nebo mimořádnou míru důležitosti vnímají zejména osoby s délkou praxe

do 12 let. V tabulce č. 16 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na znalost právních a ekonomických předpisů.

Tabulka 16 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na znalost právních a ekonomických předpisů

Znalost právních a ekonomických předpisů	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	4	5	2	2,82	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	36,4	45,5	18,2		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	2	2	3,50	0	0	0	3	2	3,40	0	0	1	1	2	3,25
	relativní	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	0,0	60,0	40,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	1	1	3,50
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	50,0	50,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	0	1	2,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	66,7	0,0	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0,0	0,0	4,0	4,0	4,0	3,00	0,0	0,0	4,0	10,0	4,0	3,00	0,0	0,0	1,0	2,0	4,0	3,43
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	22,2	55,6	22,2		0,0	0,0	14,3	28,6	57,1	

Orientace ve školském prostředí a implementace nových trendů do chodu školy představuje složku odborných kompetencí ředitele školy, u které vnímají vysokou míru důležitosti zejména pracovníci oddělení regionálního školství odboru SML MHMP. Přes 71 % těchto pracovníků (71,4 %) označilo míru důležitosti stupněm velmi důležité. Zbývající pracovníci (28,6 %) jako mimořádně důležité. Ředitelé škol a jejich zástupci se v relativních četnostech odpovědí naprosto shodují. Třetina ředitelů a zástupců (v každé skupině 33,3 %) vnímá mimořádnou důležitost této složky odborných kompetencí, polovina těchto respondentů přiřadila důležitost velkou. Zbytek ředitelů a zástupců (v každé skupině 16,7 %) chápe tyto kompetence jako standardně důležité. V tabulce č. 17 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na orientaci ve školském prostředí a na implementaci nových trendů do chodu školy.

Tabulka 17 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na orientaci ve školském prostředí a na implementaci nových trendů do chodu školy

Orientace ve školském prostředí a implementace nových trendů do chodu školy	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	2	6	3	3,09	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	18,2	54,5	27,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	0	3	3,50	0	0	0	2	3	3,60	0	0	0	3	1	3,25
	relativní	0,0	0,0	25,0	0,0	75,0		0,0	0,0	0,0	40,0	60,0		0,0	0,0	0,0	75,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	1	1	3,50
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	3	0	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	2	6	4	3,17	0	0	3	9	6	3,17	0	0	0	5	2	3,29
	relativní	0,0	0,0	16,7	50,0	33,3		0,0	0,0	16,7	50,0	33,3		0,0	0,0	0,0	71,4	28,6	

Třetí složkou odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy byly hodnoceny kompetence v souvislosti s komunikačními schopnostmi. V tabulce č. 18 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na komunikační schopnosti.

Tabulka 18 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na komunikační schopnosti

Komunikační schopnosti	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	1	4	6	3,45	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	9,1	36,4	54,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	2	2	3,50	0	0	0	0	5	4,00	0	0	1	1	2	3,25
	relativní	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	1	1	3,50
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	1	7	4	3,25	0	0	1	5	12	3,61	0	0	1	2	4	3,43
	relativní	0,0	0,0	8,3	58,3	33,3		0,0	0,0	5,6	27,8	66,7		0,0	0,0	14,3	28,6	57,1	

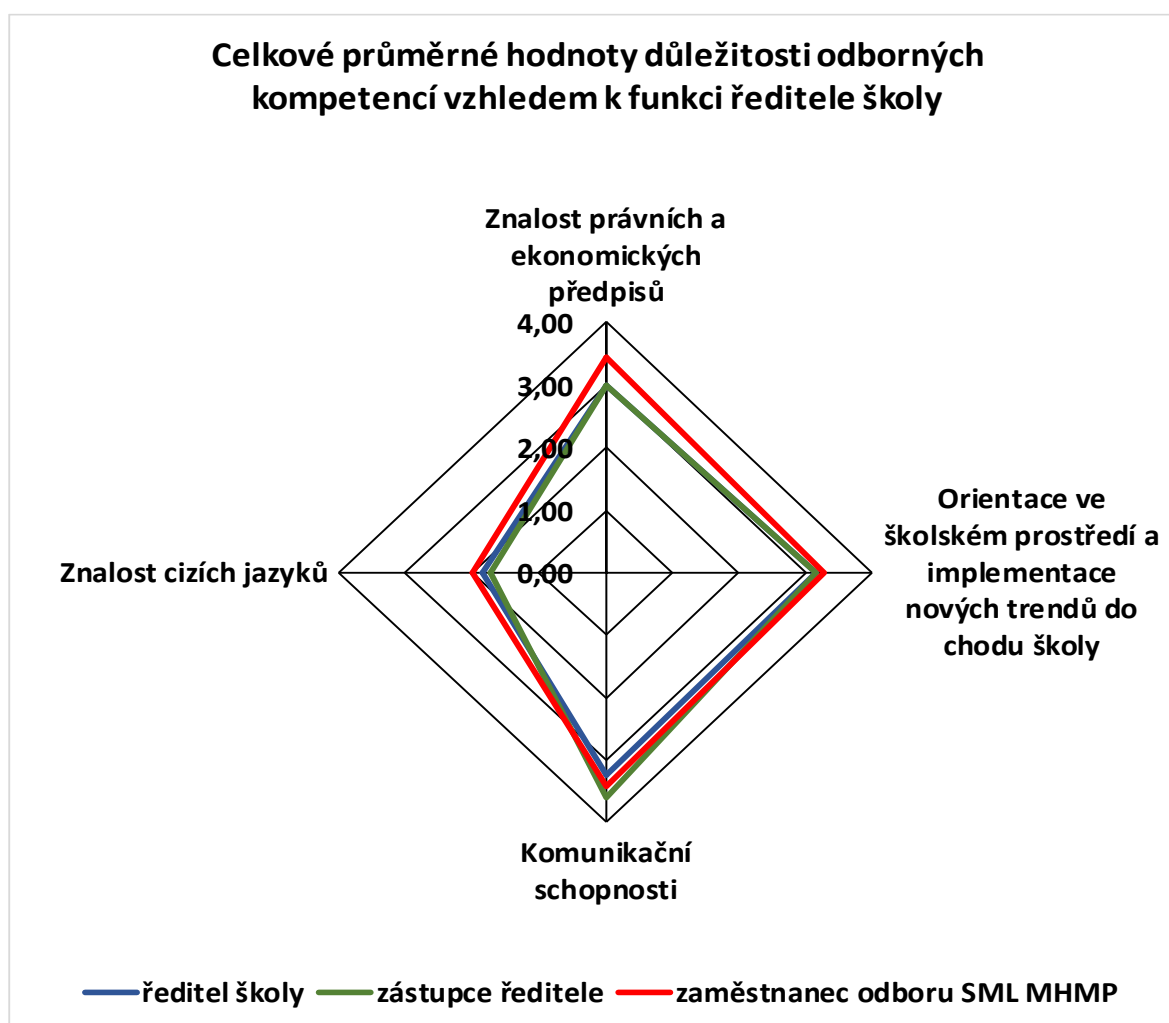
Komunikační schopnosti patří v rámci celého dotazníkového šetření mezi skupiny kompetencí, u kterých jsme zaznamenali nejvyšší procento odpovědí s mírou důležitosti kompetencí označenou jako mimořádně důležitou (celkem se jedná o 54,1 % respondentů). Necelých 40 % respondentů (37,8 %) označilo u komunikačních kompetencí velkou míru důležitosti. Pouze 8,1 % respondentů se přiklonilo se standardní míře důležitosti (v absolutním vyjádření se jedná o 3 respondenty). Nejvýznamněji vnímají tuto složku odborných kompetencí zástupci ředitelů, kteří se v 66,7 % případů vyslovili pro strategickou významnost komunikačních kompetencí. Podobně na tyto kompetence nahlíží představitelé zřizovatele (v 57,1 % případů označena mimořádná míra důležitosti). Ředitelé škol ve většině případů (58,3 %) chápou tyto kompetence jako velmi důležité. Třetina z nich jako mimořádně důležité. Stejně jako v několika předchozích případech platí i u komunikačních kompetencí, že se ředitelé s délkou praxe méně než 6 let shodují ve svých odpovědích s řediteli s délkou praxe více než 18 let. Poslední složkou posuzovaných odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy byla znalost cizích jazyků. Žádný z respondentů nevnímá tyto kompetence jako mimořádně důležité (strategicky významné). V tabulce č. 19 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na znalost cizích jazyků.

Tabulka 19 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na znalost cizích jazyků

Znalost cizích jazyků	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	1	1	1	0	2,00	0	3	8	0	0	1,73	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0		0,0	27,3	72,7	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	2	1	1	0	1,75	0	3	2	0	0	1,40	0	2	1	1	0	1,75
	relativní	0,0	50,0	25,0	25,0	0,0		0,0	60,0	40,0	0,0	0,0		0,0	50,0	25,0	25,0	0,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	1	0	1	0	2,00
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	50,0	0,0	50,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	1	2	0	0	1,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	33,3	66,7	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	x		x	x	x	x		
celkem	absolutní	0,0	4,0	6,0	2,0	0,0	1,83	0,0	6,0	11,0	1,0	0,0	1,72	0,0	3,0	1,0	3,0	0,0	2,00
	relativní	0,0	33,3	50,0	16,7	0,0		0,0	33,3	61,1	5,6	0,0		0,0	42,9	14,3	42,9	0,0	

Ředitelé škol se z jedné třetiny shodují na tom, že se jedná o kompetence, které nejsou nezbytně nutné. Polovina ředitelů chápe znalost cizích jazyků jako standardně důležitou záležitost. Podobně k těmto kompetencím přistupují zástupci ředitelů. Třetina z nich považuje tyto kompetence za méně důležité. Celkem 61,1 % je chápe jako standardní. Vyšší míru důležitosti přisuzují těmto kompetencím pracovníci odboru SML MHMP. Necelých 43 % je považuje za velmi důležité (zároveň je stejné procento pracovníků považuje za méně důležité). Další část (14,3 %) pracovníků za standardně důležité. Obecně můžeme konstatovat, že tato složky kompetencí požívá u respondentů nižší míru důležitosti než ostatní složky kompetencí (a to i v rámci jiných skupin kompetencí). Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti znázorňuje graf č. 8.

Graf 8 Celkové průměrné hodnoty důležitosti odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy



Představitelé zřizovatele přiřadili až na jednu výjimku (komunikační schopnosti) všem složkám odborných kompetencí v průměru nejvyšší míru důležitosti. U složky kompetencí týkající se cizích jazyků je patrné, že míra důležitosti těchto kompetencí je v průměru na míře méně důležitých kompetencí (tedy kompetencí, které nejsou pro výkon funkce ředitele školy nezbytně nutné). Výrazná shoda pak panuje u ředitelů škol a jejich zástupců v případě dvou složek kompetencí. Jedná se o kompetence zaměřené na znalost předpisů (právních a ekonomických předpisů) a o kompetence zaměřené na orientaci ve školském prostředí a implementaci nových trendů do chodu školy. V případě odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy nemůžeme hovořit o vyrovnané míře důležitosti mezi jednotlivými složkami těchto kompetencí. Důvodem je složka kompetencí zaměřená na znalosti cizích jazyků, která vykazuje výrazně odlišné celkové průměrné hodnoty důležitosti. Na druhou stranu můžeme poznamenat, že se takto odlišnost projevila u všech tří skupin respondentů (ředitelé, zástupci ředitelů, pracovníci zřizovatele).

Tabulka č. 20 uvádí celkové průměrné hodnoty rozpětí míry důležitosti a hodnoty mediánu u odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy. Široký rozsah uvedených rozpětí je dán zejména vnímanou nízkou důležitostí kompetencí v oblasti znalosti cizích jazyků. Například u skupiny respondentů s délkou praxe 6–12 let je rozdíl v průměrných hodnotách dolní a horní meze 2,00 (což představuje rozdíl dvou stupňů na hodnotící škále).

Tabulka 20 Celkové průměrné hodnoty odborných kompetencí – rozpětí a medián

Délka praxe	Rozpětí	Medián
méně než 6 let	1,87–3,47	3,07
6–12 let	1,62–3,62	3,42
13–18 let	2,00–3,00	2,80
více než 18 let	2,00–3,50	2,88

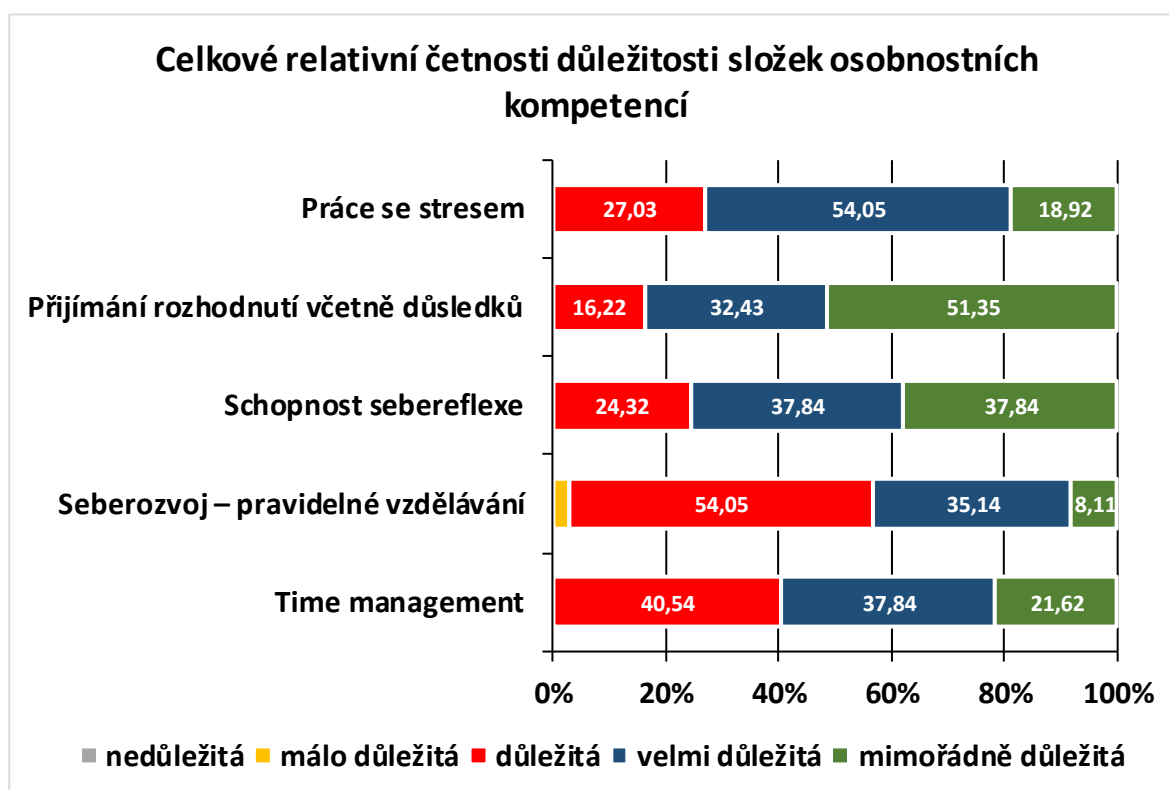
Dolní mez se u všech skupin respondentů rozlišených podle délky praxe pohybuje pod nebo rovno 2,00 (jedná se tedy o průměrnou hodnotu na úrovni nízké míry důležitosti). Dále jsme

zjistili, že všechny uvedené hodnoty horních mezí představují průměrnou hodnotu míry důležitosti kompetencí, které se vztahují ke komunikačním dovednostem ředitele školy.

Osobnostní kompetence

Osobnostní kompetence tvoří tyto složky: rozvrhování času – time management, seberozvoj – pravidelné vzdělávání, schopnost sebereflexe, přijímání rozhodnutí včetně důsledků rozhodnutí a práce se stresem. **Souhrnnou tabulku pro skupinu osobnostních kompetencí přikládáme v příloze č. 15.** Celkové relativní četnosti důležitosti složek osobnostních kompetencí zobrazuje graf č. 9.

Graf 9 Celkové relativní četnosti důležitosti složek osobnostních kompetencí



Nejdříve se zaměříme na kompetence související s rozvrhováním času. Pokud srovnáme celkové relativní četnosti odpovědí, vidíme, že se respondenti přiklonili ve 40,5 % případů ke standardní důležitosti těchto kompetencí. V absolutním vyjádření se jedná o 15 respondentů (5 ředitelů, 9 zástupců, 1 pracovník zřizovatele). Čtrnáct respondentů (37,8 %) vnímá míru důležitosti na úrovni velmi důležitě. Zbýlých 8 osob (21,6 %) na úrovni

mimořádně důležité. Ředitelé škol a jejich zástupci chápou tyto kompetence jako naprosto běžnou součást práce ředitele, ve většině případů přiřadili standardní úroveň důležitosti (ředitelé v 41,7 % případů, zástupci v polovině odpovědí). Pracovníci oddělení regionálního školství odboru SML MHMP se ve více než polovině odpovědí (57,1 %) přiklonili s velké míře důležitosti. V necelých 30 % (28,6 %) byla míra důležitosti kompetencí souvisejících s time managementem označena jako mimořádně důležitá. V tabulce č. 21 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na time management.

Tabulka 21 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na time management

Rozvrhování času – time management	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	2	0	2,67	0	0	6	2	3	2,73	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0		0,0	0,0	54,5	18,2	27,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	3,25	0	0	2	3	0	2,60	0	0	1	2	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	40,0	60,0	0,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	1	1	3,50
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	0	1	2,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	66,7	0,0	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0,0	0,0	5,0	4,0	3,0	2,83	0,0	0,0	9,0	6,0	3,0	2,67	0,0	0,0	1,0	4,0	2,0	3,14
	relativní	0,0	0,0	41,7	33,3	25,0		0,0	0,0	50,0	33,3	16,7		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6	

Složka kompetencí v oblasti seberozvoje patří mezi dvě složky z celého dotazníkového šetření, u kterých uvedla nadpoloviční většina (54,1 %) respondentů standardní míru důležitosti (celkem 20 z 37 respondentů). Ředitelé a zástupci vnímají kompetence seberozvoje s nižší mírou důležitosti než představitelé zřizovatele. U ředitelů škol jsme zaznamenali tyto relativní četnosti jejich odpovědí: málo důležité (8,3 %), standardně důležité (58,3 %), velmi důležité (25,0 %), mimořádně důležité (8,3 %). U ředitelů škol dále zjišťujeme, že dochází k další shodě mezi skupinami ředitelů s délkou praxe méně než 6 let a s délkou praxe více než 18 let. Velmi podobné rozložení relativních četností odpovědí můžeme sledovat u jejich zástupců: standardně důležité (66,7 %), velmi důležité (27,8 %), mimořádně důležité (5,6 %). Pracovníci odboru SML MHMP se v 71,4 % případů vyslovili

pro velkou míru důležitosti těchto kompetencí ředitele školy. V tabulce č. 22 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na seberozvoj.

Tabulka 22 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na seberozvoj

Seberozvoj - pravidelné vzdělávání	Četnosti	Skupiny respondentů														
		ředitelé					zástupci ředitelů					pracovníci odboru SML MHMP				
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	2	1	0	0	0	8	2	1	0	0	0	1	0
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0	72,7	18,2	9,1	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	1	1	1	1	0	0	3	2	0	0	0	1	3	0
	relativní	0,0	25,0	25,0	25,0	25,0	0,0	0,0	60,0	40,0	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0	0,0
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	x	x	x	x	x
celkem	absolutní	0	1	7	3	1	0	0	12	5	1	0	0	1	5	1
	relativní	0,0	8,3	58,3	25,0	8,3	0,0	0,0	66,7	27,8	5,6	0,0	0,0	14,3	71,4	14,3

Sebereflexi přikládají ředitele škol větší význam než v případě jejich seberozvoje. Přibližně 75 % všech ředitelů chápe tyto kompetence jako velmi (41,7 %) nebo mimořádně důležité (33,3 %). Zástupci ředitelů přistupují k těmto kompetencím ředitele ještě s vyšší mírou důležitosti. Necelých 45 % (44,4 %) z nich označilo míru důležitosti jako strategicky významnou. U schopnosti sebereflexe opět nalézáme shodu v odpovědích mezi skupinou ředitelů s délkou praxe méně než 6 let a skupinou ředitelů s praxí delší než 18 let. Zbylé preference zástupců se rozdělily mezi velkou (27,8 %) a standardní důležitost (27,8 %). Podobně silně jsou tyto kompetence vnímány u zástupců zřizovatele: standardně důležité (14,3 %), velmi důležité (57,1 %), mimořádně důležité (28,6 %). V tabulce č. 23 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na schopnost sebereflexe.

Tabulka 23 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na schopnost sebereflexe

Schopnost sebereflexe	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	5	2	4	2,91	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	45,5	18,2	36,4		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	3,25	0	0	0	2	3	3,60	0	0	0	3	1	3,25
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	0,0	40,0	60,0		0,0	0,0	0,0	75,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	1	1	0	2,50
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	50,0	50,0	0,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	3	5	4	3,08	0	0	5	5	8	3,17	0	0	1	4	2	3,14
	relativní	0,0	0,0	25,0	41,7	33,3		0,0	0,0	27,8	27,8	44,4		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6	

Kompetence související s přijímáním rozhodnutí (včetně důsledků) považuje nadpoloviční většina (51,4 %) všech dotazovaných za mimořádně důležité. Další necelá třetina respondentů (32,4 %) pohlíží na tyto kompetence jako na velmi důležité. Ředitelé škol jsou ti, kteří každý den přijímají další a další rozhodnutí, za která nesou plnou odpovědnost. I z tohoto důvodu není překvapivé, že 58,3 % ředitelů přisuzuje těmto kompetencím strategickou významnost. Další čtvrtina pak míru velmi důležitou. Zástupci ředitelů rozložili své odpovědi takto: standardně důležité (11,1 %), velmi důležité (44,4 %), mimořádně důležité (44,4 %). Nadpoloviční většina (57,1 %) pracovníků zřizovatele označila tyto kompetence ředitele školy jako mimořádně důležité. V tabulce č. 24 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na přijímání rozhodnutí včetně důsledků rozhodnutí.

Tabulka 24 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na přijímání rozhodnutí včetně důsledků rozhodnutí

Přijímání rozhodnutí včetně důsledků rozhodnutí	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	1	5	5	3,36	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	9,1	45,5	45,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	1	1	3	3,40	0	0	1	1	2	3,25
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	20,0	20,0	60,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	1	0	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	50,0	0,0	50,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0,0	0,0	2,0	3,0	7,0	3,42	0,0	0,0	2,0	8,0	8,0	3,33	0,0	0,0	2,0	1,0	4,0	3,29
	relativní	0,0	0,0	16,7	25,0	58,3		0,0	0,0	11,1	44,4	44,4		0,0	0,0	28,6	14,3	57,1	

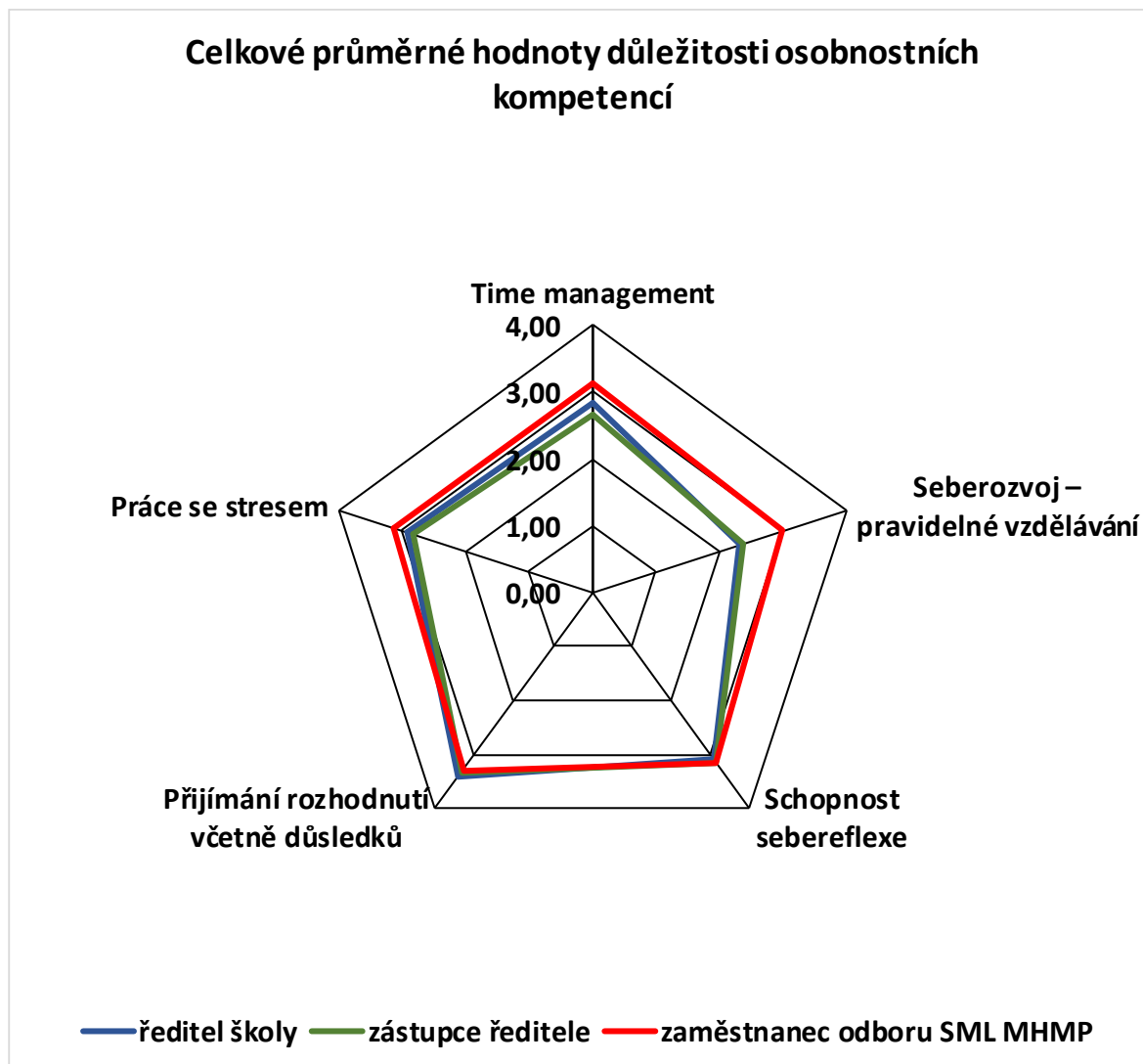
Poslední sledovanou složkou osobnostních kompetencí byly kompetence související s prací se stresem, kde jsme se setkali s převládající mírou, kterou označujeme jako velmi důležitou. Tyto odpovědi jsme zaznamenali u 20 respondentů (54,1 % v relativním vyjádření). Všechny tři skupiny respondentů se k této míře důležitosti přiklonili. V případě ředitelů škol to bylo 41,7 % z nich. U zástupců ředitelů to bylo dokonce 61,1 %. V tabulce č. 25 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na práci se stresem.

Tabulka 25 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na práci se stresem

Práce se stresem	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	2	1	0	2,33	0	0	3	8	0	2,73	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0		0,0	0,0	27,3	72,7	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	1	2	2	3,20	0	0	1	2	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	20,0	40,0	40,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	1	1	3,50
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	2	0	2,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	4	5	3	2,92	0	0	5	11	2	2,83	0	0	1	4	2	3,14
	relativní	0,0	0,0	33,3	41,7	25,0		0,0	0,0	27,8	61,1	11,1		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6	

U osobnostních kompetencí ředitele střední odborné školy technického zaměření se dále zaměříme na celkové průměrné hodnoty míry důležitosti, které znázorňuje graf č. 10.

Graf 10 Celkové průměrné hodnoty důležitosti osobnostních kompetencí



U třech z pěti složek osobnostních kompetencí jsou celkové průměrné hodnoty u pracovníků zřizovatele vyšší než u ředitelů a jejich zástupců. Konkrétně se jedná o tyto složky kompetencí: time management, seberozvoj a práce se stresem. Pracovníci zřizovatele vnímají důležitost osobnostních kompetencí poměrně stabilně ve srovnání se dvěma zbývajících skupinami respondentů. Výrazný rozdíl je patrný u kompetencí zaměřených na seberozvoj a další vzdělávání ředitele školy. Rozdíl celkových průměrných hodnot mezi zástupci zřizovatele a řediteli je 0,67 (tedy více než půl stupně hodnotící škály). Podobný

rozdíly vykazují výsledky u rozdílu celkových průměrných hodnot mezi zástupci zřizovatele a zástupci ředitelů. Zde je rozdíl vyčíslen na 0,61. Naopak můžeme pozorovat poměrně značnou shodu u kompetencí zaměřených na sebereflexi a přijímání rozhodnutí.

Nakonec se u této skupiny kompetencí zaměříme na celkové průměrné hodnoty rozpětí míry důležitosti a hodnoty mediánu. Tyto hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 26.

Tabulka 26 Celkové průměrné hodnoty osobnostních kompetencí – rozpětí a medián

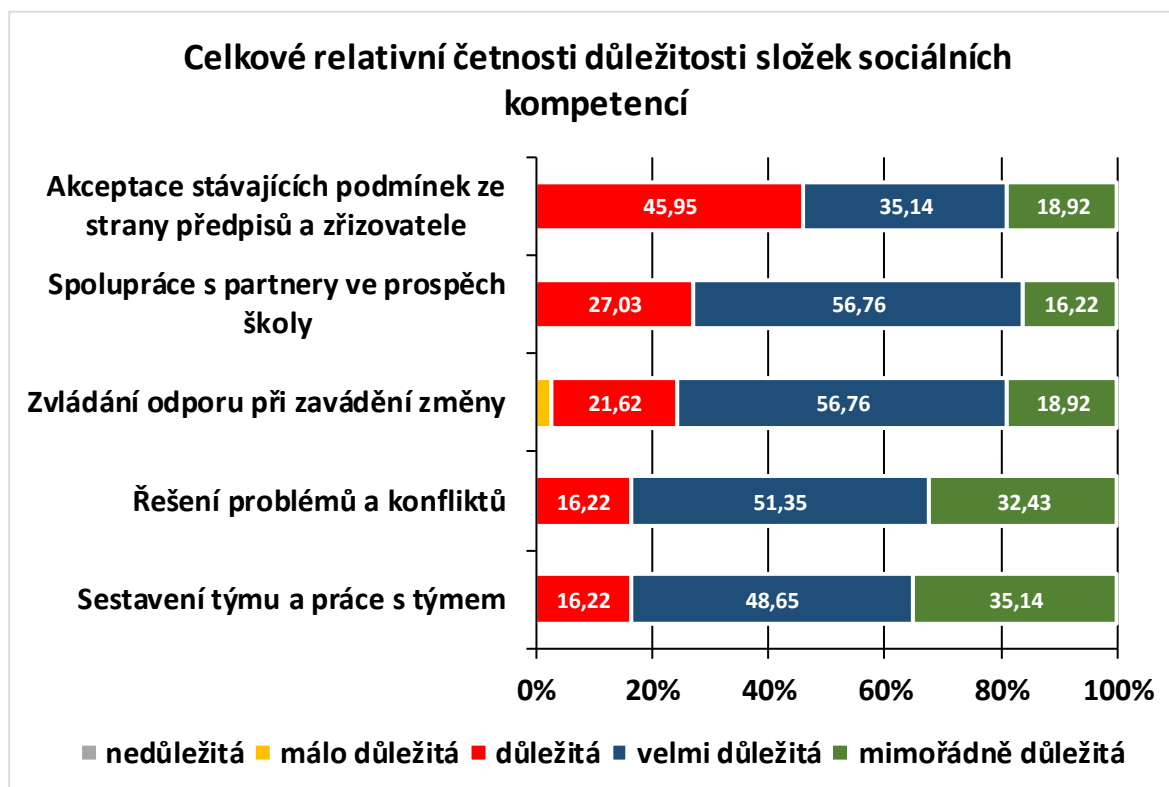
Délka praxe	Rozpětí	Medián
méně než 6 let	2,40–3,47	2,73
6–12 let	2,54–3,46	3,31
13–18 let	2,40–2,80	2,67
více než 18 let	2,50–3,50	2,75

Srovnáním celkových průměrných hodnot míry důležitosti u osobnostních kompetencí podle délky praxe respondentů, docházíme k závěru, že u všech těchto skupin respondentů jsou dolní meze rozpětí stejné (případně skoro stejné). Hodnoty okolo 2,40–2,54 představují především standardní míru důležitosti těchto kompetencí. Velmi podobné hodnoty jsme zaznamenali i v případě horních mezí rozpětí. Výjimku tvoří skupina respondentů s délkou praxe 13–18 let.

Sociální kompetence

Skupina sociálních kompetencí je tvořena těmito složkami: sestavení týmu a práce s týmem, řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu při zavádění změny, spolupráce s partnery ve prospěch školy, akceptace stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele. **Souhrnná tabulka s absolutními i relativními četnostmi u jednotlivých stupňů důležitosti složek kompetencí sociálních kompetencí je uvedena v příloze č. 16.** Celkové relativní četnosti důležitosti složek sociálních kompetencí zobrazuje graf č. 11.

Graf 11 Celkové relativní četnosti důležitosti složek sociálních kompetencí



Přes 35 % respondentů (35,1 %) považuje sestavení týmů a práci s týmem za mimořádně důležitou složku sociálních kompetencí ředitele školy. Necelá polovina dotázaných (48,7 %) se vyslovila pro velkou důležitost. Zbytek respondentů (16,2 %) označil tyto kompetence jako standardně důležité. Ředitelé s délkou praxe méně než 6 let přisuzují v průměru těmto kompetencím vyšší míru důležitosti (33,3 % pro mimořádnou důležitost, 66,7 % pro velkou důležitost) než ostatní skupiny ředitelů. Podobně vnímají tuto složku sociálních kompetencí jejich zástupci. I zde platí, že skupina zástupců s délkou praxe méně než 6 let přistupuje k této složce s vyšší mírou důležitosti (54,5 % zástupců pro mimořádnou důležitost, 36,4 % pro velkou důležitost). Představitelé zřizovatele vnímají tyto kompetence jako standardně důležité v 14,3 % případů. Více než polovina (57,1 %) pracovníků oddělení regionálního školství odboru SML MHMP označila tyto kompetence za velmi důležité. Zbytek pracovníků za mimořádně důležité (28,6 %). V tabulce č. 27 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na sestavení týmu a práci s týmem.

Tabulka 27 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na sestavení týmu a práci s týmem

Sestavení týmu a práce s týmem	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	1	4	6	3,45	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	9,1	36,4	54,5		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	3,25	0	0	1	3	1	3,00	0	0	1	2	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	20,0	60,0	20,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	1	1	3,50
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	3	5	4	3,08	0	0	2	9	7	3,28	0	0	1	4	2	3,14
	relativní	0,0	0,0	25,0	41,7	33,3		0,0	0,0	11,1	50,0	38,9		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6	

Velmi podobné rozdělení celkových relativních četností proběhlo v případě kompetencí zaměřených na řešení problémů a konfliktů. V tabulce č. 28 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na řešení problémů a konfliktů.

Tabulka 28 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na řešení problémů a konfliktů

Řešení problémů a konfliktů	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	1	7	3	3,18	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	9,1	63,6	27,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	0	3	2	3,40	0	0	1	2	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	0,0	60,0	40,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	1	1	3,50
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	2	0	2,67	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	4	4	4	3,00	0	0	1	11	6	3,28	0	0	1	4	2	3,14
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	5,6	61,1	33,3		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6	

Ředitelé škol rozdělili míru důležitosti rovnoměrně mezi stupně škály standardně důležité, velmi důležité a mimořádně důležité. Vždy třetina respondentů z řad ředitelů škol se přiklonila k dané míře důležitosti. Jedna třetina zástupců chápe tyto kompetence jako strategicky významné (mimořádně důležité). Přes 61 % z nich je vnímá jako velmi důležité. Velmi podobně nahlíží na tyto kompetence skupina zástupců s délkou praxe méně než 6 let a skupina zástupců s délkou praxe 6–12 let. Pracovníci odboru SML MHMP hodnotí tyto kompetence, při srovnání celkových relativních četností, naprosto stejně jako kompetence související se sestavení týmu a práce s týmem.

Největší rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů jsme zaznamenali u složky sociálních kompetencí zaměřených na zvládání odporu při zavádění změny. Představitelé zřizovatele se 57,1 % odpovědí vyslovili pro velkou důležitost. Mimořádnou důležitost označilo 42,9 % pracovníků oddělení regionálního školství. Jako strategicky významné chápe tyto kompetence 27,3 % zástupců s délkou praxe méně než 6 let. Většina zástupců ředitelů (61,1 %) označila tyto kompetence za velmi důležité. Ředitelé škol vnímají tuto složku s nejnižší průměrnou mírou důležitosti ze všech skupin respondentů: malá důležitost (8,3 %), standardní důležitost (33,3 %), velká důležitost (50,0 %), mimořádná důležitost (8,3 %). V tabulce č. 29 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na zvládání odporu při zavádění změny.

Tabulka 29 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na zvládání odporu při zavádění změny

Zvládání odporu při zavádění změny	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	1	1	1	0	2,00	0	0	4	4	3	2,91	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0		0,0	0,0	36,4	36,4	27,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	2	1	3,00	0	0	0	5	0	3,00	0	0	0	3	1	3,25
	relativní	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	75,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	2	4,00
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	3	0	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	1	4	6	1	2,58	0	0	4	11	3	2,94	0	0	0	4	3	3,43
	relativní	0,0	8,3	33,3	50,0	8,3		0,0	0,0	22,2	61,1	16,7		0,0	0,0	0,0	57,1	42,9	

Spolupráce s partnery ve prospěch školy je považována za velmi důležitou složku sociálních kompetencí. K tomuto tvrzení se v šetření přiklonilo 56,8 % respondentů. V případě ředitelů škol bylo rozložení odpovědí následující: standardně důležité (25,0 %), velmi důležité (66,7 %), mimořádně důležité (8,3 %). Šest z osmnácti zástupců chápe tyto kompetence jako standardně důležité. Délka řídicí praxe většiny těchto zástupců je méně než 6 let. Přes 44 % (44,4 %) zástupců označilo stupeň škály velmi důležité. Pracovníci odboru SML MHMP se také ve většině případů vyslovili pro velkou důležitost (71,4 %). V tabulce č. 30 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na spolupráci s partnery ve prospěch školy.

Tabulka 30 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na spolupráci s partnery ve prospěch školy

Spolupráce s partnery ve s prospěch školy	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	3	0	3,00	0	0	5	5	1	2,64	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	45,5	45,5	9,1		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	2	1	1	2,75	0	0	0	3	2	3,40	0	0	1	2	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	50,0	25,0	25,0		0,0	0,0	0,0	60,0	40,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	2	0	2,67	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	2	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	3	0	3,00	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	3	8	1	2,83	0	0	6	8	4	2,89	0	0	1	5	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	25,0	66,7	8,3		0,0	0,0	33,3	44,4	22,2		0,0	0,0	14,3	71,4	14,3	

Poslední sledovanou složkou sociálních kompetencí byly kompetence zaměřené na akceptaci stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele. Toto je složka sociálních kompetencí, která je převážné části respondentů (45,9 %) chápána jako standardně důležitá. U pracovníků zřizovatele bychom mohli očekávat velkou nebo strategickou významnou míru vnímané důležitosti. Jako mimořádně důležitou označil tuto složku jeden pracovník oddělení regionálního školství. Polovina ředitelů klasifikuje tyto kompetence jako standardně důležité. Čtvrtina jako velmi důležité, zbývající čtvrtina jako mimořádně důležité. Zástupci ředitelů se v necelé polovině případů (44,4 %) vyslovili pro již několikrát

zmiňovanou standardní důležitost. Celkové relativní četnosti u stupně velká důležitost a mimořádná důležitost byly 38,9 %, respektive 16,7 %. V tabulce č. 31 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na akceptaci stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele.

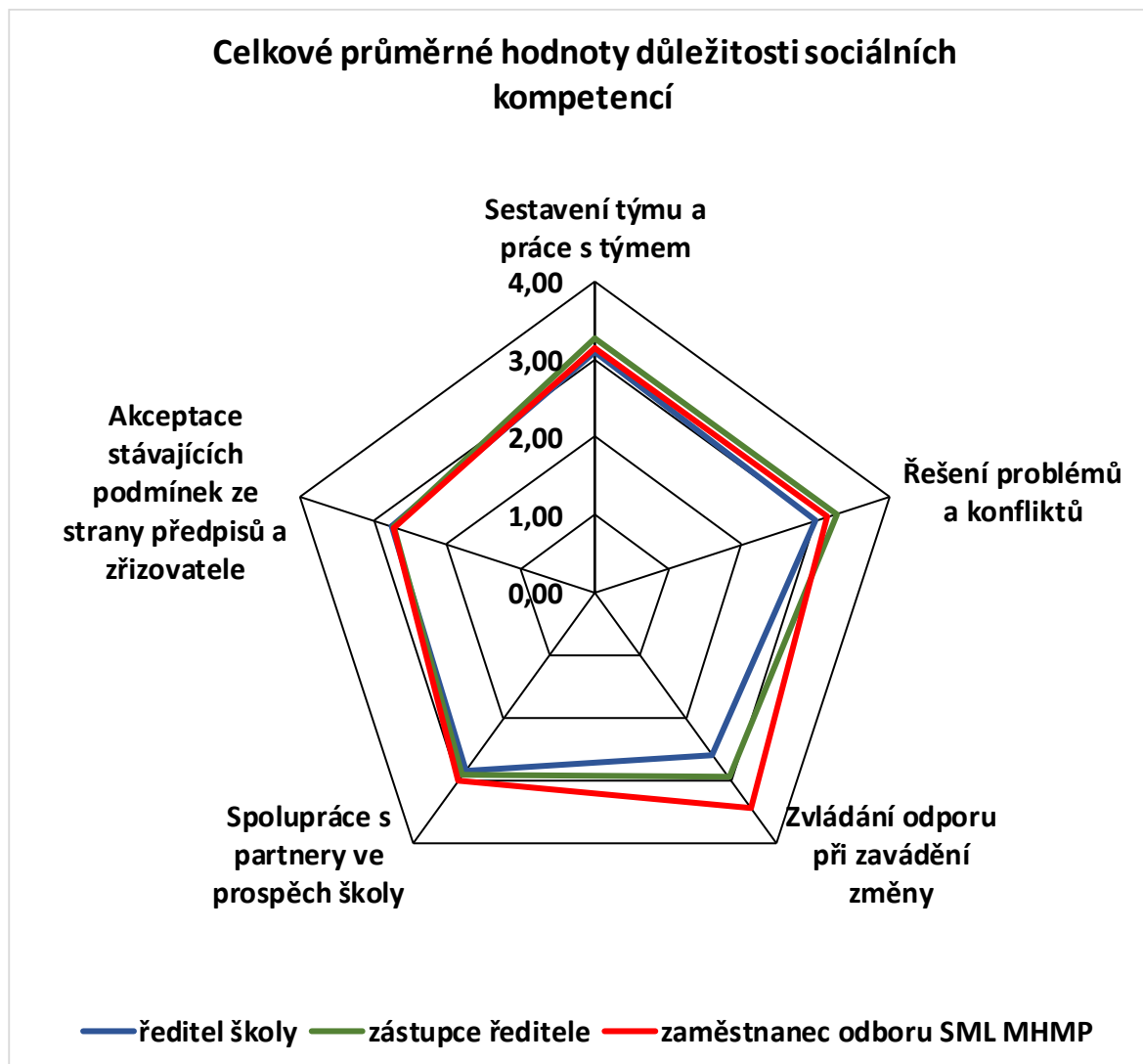
Tabulka 31 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na akceptaci stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele

Akceptace stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	6	3	2	2,64	0	0	1	0	0	2,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	54,5	27,3	18,2		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	2	1	1	2,75	0	0	1	3	1	3,00	0	0	2	2	0	2,50
	relativní	0,0	0,0	50,0	25,0	25,0		0,0	0,0	20,0	60,0	20,0		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	1	1	3,50
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	0	1	2,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	66,7	0,0	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	6	3	3	2,75	0	0	8	7	3	2,72	0	0	3	3	1	2,71
	relativní	0,0	0,0	50,0	25,0	25,0		0,0	0,0	44,4	38,9	16,7		0,0	0,0	42,9	42,9	14,3	

I v případě sociálních kompetencí projedeme nejdůležitější zjištění související s celkovými průměrnými hodnotami míry důležitosti těchto kompetencí. Tyto celkové průměrné hodnoty míry důležitosti znázorňuje graf č. 12. Nejvyšší míru shody pozorujeme u kompetencí souvisejících s akceptací stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele. Ředitelé mají celkovou průměrnou hodnotu míry důležitosti na úrovni 2,75. Zástupci ředitelů na úrovni 2,72 a představitelé zřizovatele na úrovni 2,71. Nejvýraznější rozdíly můžeme pozorovat u skupiny kompetencí zaměřených na zvládání odporu při zavádění změny. Rozdíl mezi celkovou průměrnou hodnotou vnímané míry důležitosti u ředitelů a představitelů zřizovatele je 0,85 (což představuje téměř jeden stupeň na hodnotící škále). Zástupci ředitelů vnímají v průměru tuto složku jako velmi důležitou (2,94). Pokud se dále zaměříme na srovnání celkových průměrných hodnot míry vnímané důležitosti mezi řediteli a zástupci zřizovatele, zjišťujeme, že zástupci zřizovatele posuzují všechny složky

sociálních kompetencí s vyšší mírou důležitosti než ředitelé škol (výjimku tvoří složka kompetencí související s akceptací stávajících podmínek).

Graf 12 Celkové průměrné hodnoty důležitosti sociálních kompetencí



V tabulce č. 32 uvádíme celkové průměrné hodnoty rozpětí míry důležitosti a hodnoty mediánu u sociálních kompetencí. Pokud srovnáme celkové průměrné dolní meze rozpětí míry důležitosti sociálních kompetencí, vidíme, že u tří ze čtyř skupin respondentů jsou téměř shodné. Zároveň můžeme konstatovat, že se tyto dolní meze celkových průměrných hodnoty objevují u všech skupin respondentů tříděných podle délky praxe u složky kompetencí zaměřených na akceptaci stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele.

Tabulka 32 Celkové průměrné hodnoty sociálních kompetencí – rozpětí a medián

Délka praxe	Rozpětí	Medián
méně než 6 let	2,73–3,40	2,73
6–12 let	2,77–3,38	3,08
13–18 let	2,60–3,00	2,80
více než 18 let	2,75–3,25	3,00

Pokud se podrobněji podíváme na hodnoty horních mezí celkových průměrných hodnot míry důležitosti, docházíme k následujícím zjištěním. U skupiny respondentů s délkou praxe méně než 6 let představuje horní mez míru důležitosti kompetencí souvisejících se sestavením týmu a práce s týmem. Stejně zjištění platí pro skupiny respondentů s délkou praxe 13–18 let (tato skupina zaznamenala stejnou celkovou průměrnou hodnotu i u složky kompetencí zaměřených na zvládání odporu při zavádění změny). Pokud byla délka praxe respondentů mezi 6 a 12 lety, horní mez celkové průměrné hodnoty představuje kompetence v oblasti řešení problémů a konfliktů. U respondentů s délkou praxe více než 18 let to jsou kompetence spojené se spoluprací s partnery ve prospěch školy.

Kompetence v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu

Do skupiny kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu jsme zařadili tyto čtyři složky kompetencí: plánování a vytváření školního vzdělávacího programu, využití vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího procesu, využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu, využití zpětné vazby pro inovaci školního vzdělávacího programu. I pro tyto kompetence byla vytvořena souhrnná tabulka obsahující absolutní i relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti složek kompetencí. **Souhrnná tabulka je uvedena v č. 17.**

U složky kompetencí souvisejících s plánováním a vytvářením školních vzdělávacích programů jsme zaznamenali odpovědi u všech stupňů hodnotící škály. Mimořádná míra důležitosti byla označena pouze v 8,1 % případů. Jako velmi důležité chápe tyto kompetence

43,2 % respondentů. Standardní důležitost jim přikládá 40,5 % respondentů. Dva respondenti označili tyto kompetence za méně důležité (5,4 %), jeden dokonce za nedůležité. Nejsilněji vnímá tuto složku kompetencí skupina pracovníků oddělení regionálního školství oboru SML MHMP. Přes 85 % (85,7 %) označilo velkou důležitost, 14,3 % pak důležitost standardní. Ředitelé škol se ve většině případů s tímto přístupem neztotožňují. Polovina ředitelů chápe tyto kompetence s mírou standardní důležitosti. Tři ředitelé (25 %) s mírou velké důležitosti. Ředitelé s délkou praxe méně než 6 let se přiklání k velké nebo mimořádné důležitosti. Naopak ředitelé s délkou praxe 6 a více let k míře důležitosti standardní, méně důležité, nedůležité. Zástupci ředitelů se v necelé polovině případů (44,4 %) přiklonili ke standardní míře důležitosti. Velkou míru důležitosti vnímá u této složky kompetencí 38,9 % zástupců ředitelů. V tabulce č. 33 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na plánování a vytváření školního vzdělávacího programu.

Tabulka 33 absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na plánování a vytváření školního vzdělávacího programu

Plánování a vytváření ŠVP	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	7	4	0	2,36	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	63,6	36,4	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	1	3	0	0	1,75	0	1	1	2	1	2,60	0	0	1	3	0	2,75
	relativní	0,0	25,0	75,0	0,0	0,0		0,0	20,0	20,0	40,0	20,0		0,0	0,0	0,0	25,0	75,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	2	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	1	0	1	1	0	1,67	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	33,3	0,0	33,3	33,3	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	1,0	1,0	6,0	3,0	1,0	2,17	0,0	1,0	8,0	7,0	2,0	2,56	0,0	0,0	1,0	6,0	0,0	2,86
	relativní	8,3	8,3	50,0	25,0	8,3		0,0	5,6	44,4	38,9	11,1		0,0	0,0	14,3	85,7	0,0	

Jako standardně důležité se 51,4 % respondentů jeví kompetence potřebné pro využívání vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího vzdělávacího procesu. Jako velmi důležité je chápe 40,5 % respondentů. Zbýlá část respondentů se přiklání ke strategické významnosti těchto kompetencí. Ředitelé škol vnímají tyto kompetence zejména jako

standardně důležité (75 % ředitelů). Tento názor převažuje u ředitelů ze všech skupin tříděných podle délky praxe. Ke standardní důležitosti se přihlásila polovina všech zástupců ředitelů. Necelých 40 % (38,9 %) pak souhlasí s velkou mírou důležitosti. I v případě této složky kompetencí platí, že zástupci zřizovatele je vnímají nejsilněji z hlediska míry důležitosti. Přes 85 % (85,7 %) označilo tyto kompetence jako velmi důležité. V tabulce č. 34 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na využívání vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího vzdělávacího procesu.

Tabulka 34 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na využívání vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího vzdělávacího procesu

Využití vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího procesu	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	2	0	1	2,67	0	0	6	4	1	2,55	0	0	0	1	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	66,7	0,0	33,3		0,0	0,0	54,5	36,4	9,1		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	3	1	0	2,25	0	0	2	2	1	2,80	0	0	1	3	0	2,75
	relativní	0,0	0,0	75,0	25,0	0,0		0,0	0,0	40,0	40,0	20,0		0,0	0,0	25,0	75,0	0,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	2	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	1	0	2,33	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	9	2	1	2,33	0	0	9	7	2	2,61	0	0	1	6	0	2,86
	relativní	0,0	0,0	75,0	16,7	8,3		0,0	0,0	50,0	38,9	11,1		0,0	0,0	14,3	85,7	0,0	

Třetí složkou byly kompetence zaměřující se na využívání nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu. Těmto kompetencím respondenti přiřadili mimořádnou míru důležitosti v nejvyšším počtu případů (21,6 %) ze všech složek kompetencí v rámci skupiny kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu. Polovina ředitelů škol chápe tyto kompetence jako standardně důležité. Třetina ředitelů označila míru důležitosti jako velmi důležité. Zbytek ředitelů (16,7 %) se vyslovil pro mimořádnou důležitost. U této složky kompetencí si můžeme všimnout shody mezi relativními četnostmi u ředitelů s délkou praxe méně než 6 let a délkou praxe více než 18 let. Zástupci ředitelů rozložili preference mezi poslední tři stupně hodnotící škály vcelku rovnoměrně: standardní

důležitost (33,3 %), velká důležitost (38,9 %), mimořádná důležitost (27,8 %). V tabulce č. 35 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na využívání nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu.

Tabulka 35 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na využívání nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu

Využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	4	4	3	2,91	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	36,4	36,4	27,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	2	2	0	2,50	0	0	2	2	1	2,80	0	0	1	3	0	2,75
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	40,0	40,0	20,0		0,0	0,0	25,0	75,0	0,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	2	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	0	0	6	4	2	2,67	0	0	6	7	5	2,94	0	0	1	5	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	50,0	33,3	16,7		0,0	0,0	33,3	38,9	27,8		0,0	0,0	14,3	71,4	14,3	

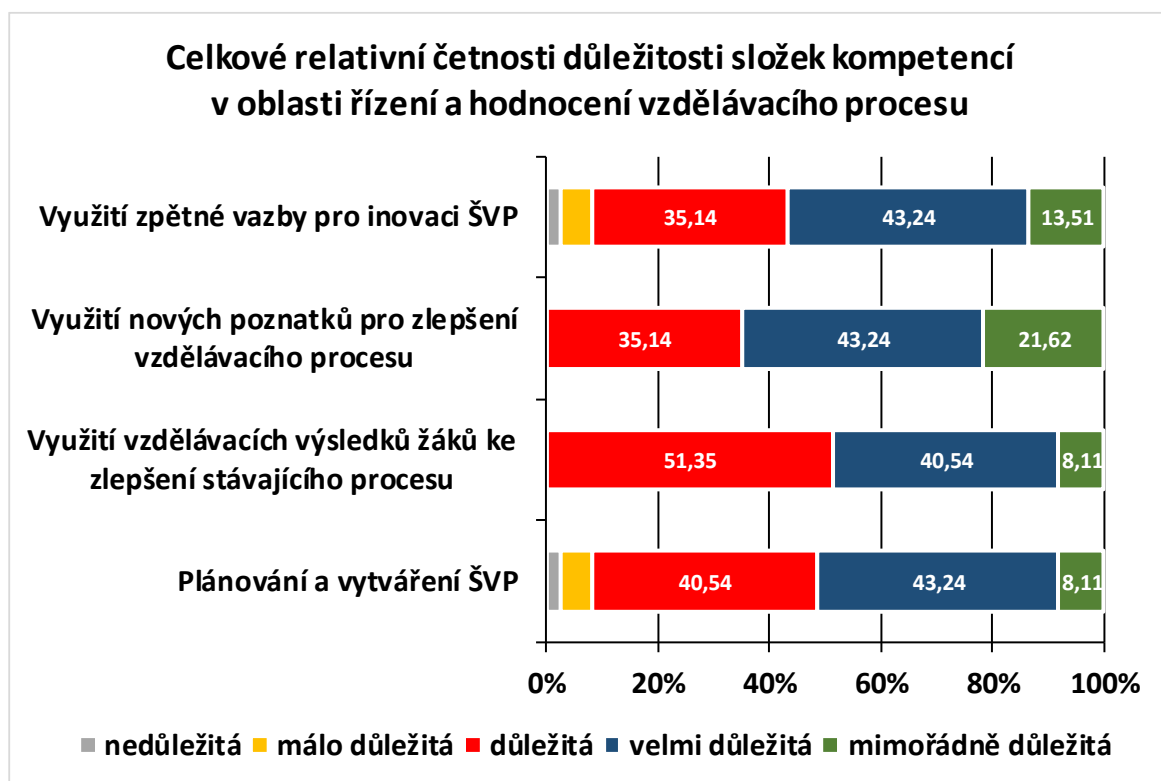
Poslední složkou hodnocených kompetencí byla složka zaměřená na využití zpětné vazby pro inovaci školních vzdělávacích programů. Většina respondentů vnímá tyto kompetence jako velmi důležité (43,2 %). Mimořádnou důležitost jsme zaznamenali u 13,5 % respondentů. Dalším hodnotám škály odpovídají tyto celkové relativní četnosti: standardně důležité (35,1 %), málo důležité (5,4 %), nedůležité (2,7 %). Ředitelé školy vnímají tyto kompetence velmi podobně jako předchozí složku: standardní důležitost (50 % ředitelů), velká důležitost (33,3 % ředitelů), mimořádná důležitost (8,3 % ředitelů). Zástupci ředitelů se více přiklonili k velké (44,4 % zástupců) nebo mimořádné důležitosti (16,7 % zástupců). Pracovníci zřizovatele reagovali na tyto kompetence podobě jako zástupci ředitelů: standardní důležitost (28,6 %), velká důležitost (57,1 %), mimořádná důležitost (14,3 %). V tabulce č. 36 uvádíme absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na využití zpětné vazby pro inovaci školních vzdělávacích programů.

Tabulka 36 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na využití zpětné vazby pro inovaci školních vzdělávacích programů

Využití zpětné vazby pro inovaci ŠVP	Četnosti	Skupiny respondentů																	
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML MHMP					vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	1	4	4	2	2,64	0	0	0	0	1	4,00
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	9,1	36,4	36,4	18,2		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	3	1	0	2,25	0	1	1	2	1	2,60	0	0	2	2	0	2,50
	relativní	0,0	0,0	75,0	25,0	0,0		0,0	20,0	20,0	40,0	20,0		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	2	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	1	0	0	2	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x
	relativní	33,3	0,0	0,0	66,7	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x	
celkem	absolutní	1,0	0,0	6,0	4,0	1,0	2,33	0,0	2,0	5,0	8,0	3,0	2,67	0,0	0,0	2,0	4,0	1,0	2,86
	relativní	8,3	0,0	50,0	33,3	8,3		0,0	11,1	27,8	44,4	16,7		0,0	0,0	28,6	57,1	14,3	

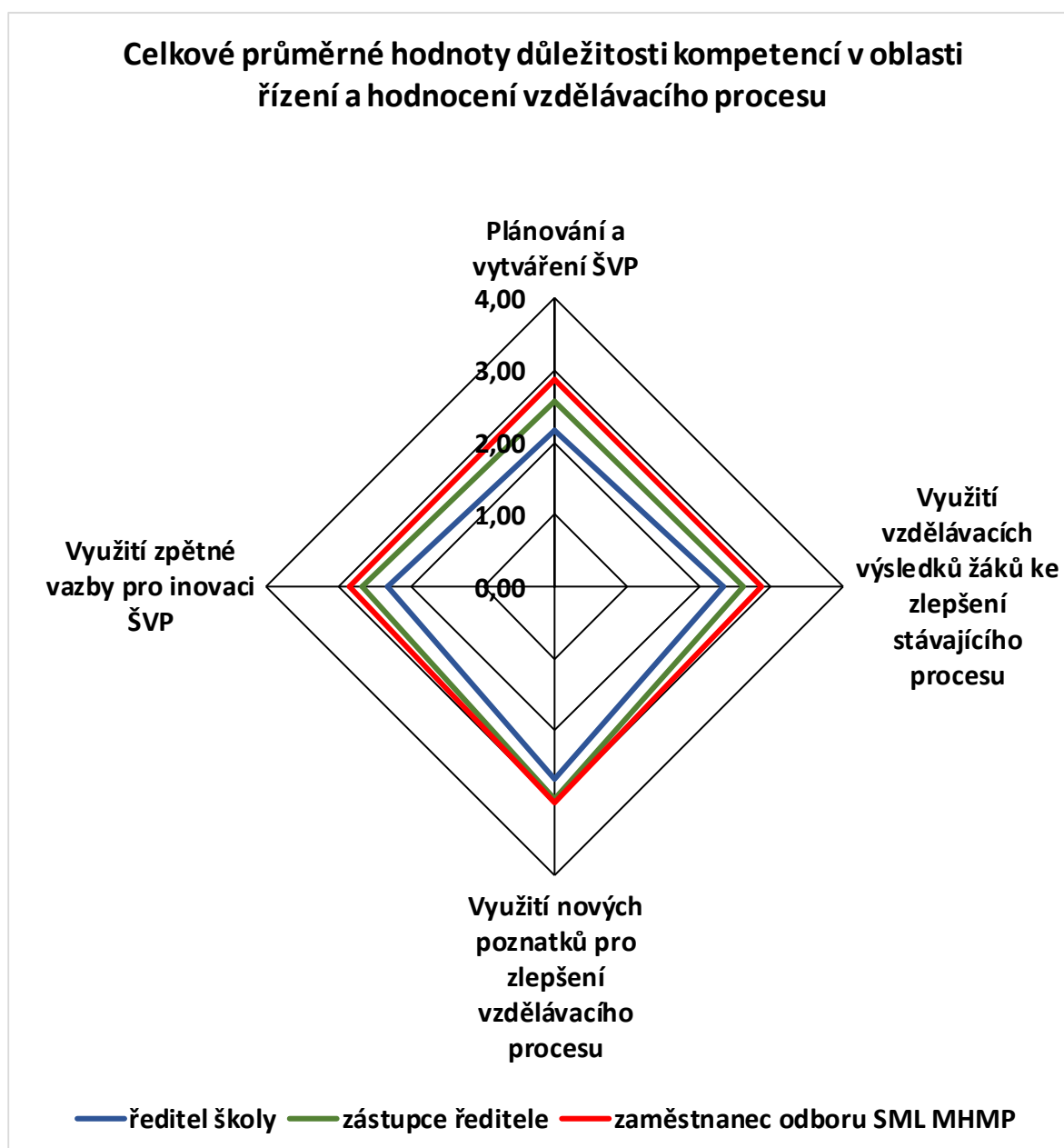
Celkové relativní četnosti důležitosti všech složek kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu zobrazuje graf č. 13.

Graf 13 Celkové relativní četnosti důležitosti složek kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu



Kompetence v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu analyzujeme i z pohledu celkových průměrných hodnot míry důležitosti jednotlivých složek kompetencí. Přehled těchto hodnot uvádíme v grafu č. 14, který nabízí srovnání celkových průměrných hodnot u všech skupin respondentů.

Graf 14 Celkové průměrné hodnoty důležitosti kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu



Grafické srovnání nám přináší poznatek, že odpovědi všech skupin respondentů (ředitelé, zástupci, pracovníci zřizovatele) vykazují vyvážené celkové průměrné hodnoty míry důležitosti. Výjimku tvoří kompetence zaměřené na využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu. Nejvyšší průměrnou míru důležitosti přikládají skupině kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu pracovníci zřizovatele. Ředitelé škol vnímají tyto kompetence s nejnižší celkovou průměrnou mírou důležitosti. Zajímavý je rozdíl, u ředitelů a pracovníků zřizovatele, mezi celkovými průměrnými hodnotami míry důležitosti u složky kompetencí potřebných k plánování a vytváření školních vzdělávacích programů. Hodnota rozdílu je 0,69 (tedy více než polovina stupně na hodnotící škále). Podobně se pohled ředitelů a pracovníků odboru SML MHMP rozchází u všech ostatních složek. Tato celá skupina kompetencí se od všech předchozích liší skutečností, že žádná ze složek nedosahuje celkové průměrné hodnoty v intervalu 3,01 a více. Srovnání rozpětí průměrných hodnot míry důležitosti a hodnoty mediánu zaměřených na oblast řízení a hodnocení vzdělávacího procesu, které uvádíme v tabulce č. 37, naznačilo značný rozdíl mezi skupinou respondentů s délkou praxe více než 18 let a ostatními skupinami respondentů. U respondentů s délkou praxe více než 18 let je rozdíl mezi dolní a horní mezí celkové průměrné hodnoty 1,00 (což představuje jeden stupeň na hodnotící škále). Celková průměrná hodnota 3,25 (horní mez intervalu) představuje míru důležitosti u kompetencí zaměřených na využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu. Dolní mez 2,25 byla zaznamenána u kompetencí potřebných pro plánování a vytváření školních vzdělávacích programů.

Tabulka 37 Celkové průměrné hodnoty u kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu – rozpětí a medián

Délka praxe	Rozpětí	Medián
méně než 6 let	2,60–3,00	2,70
6–12 let	2,38–2,69	2,54
13–18 let	2,40–2,60	2,60
více než 18 let	2,25–3,25	2,38

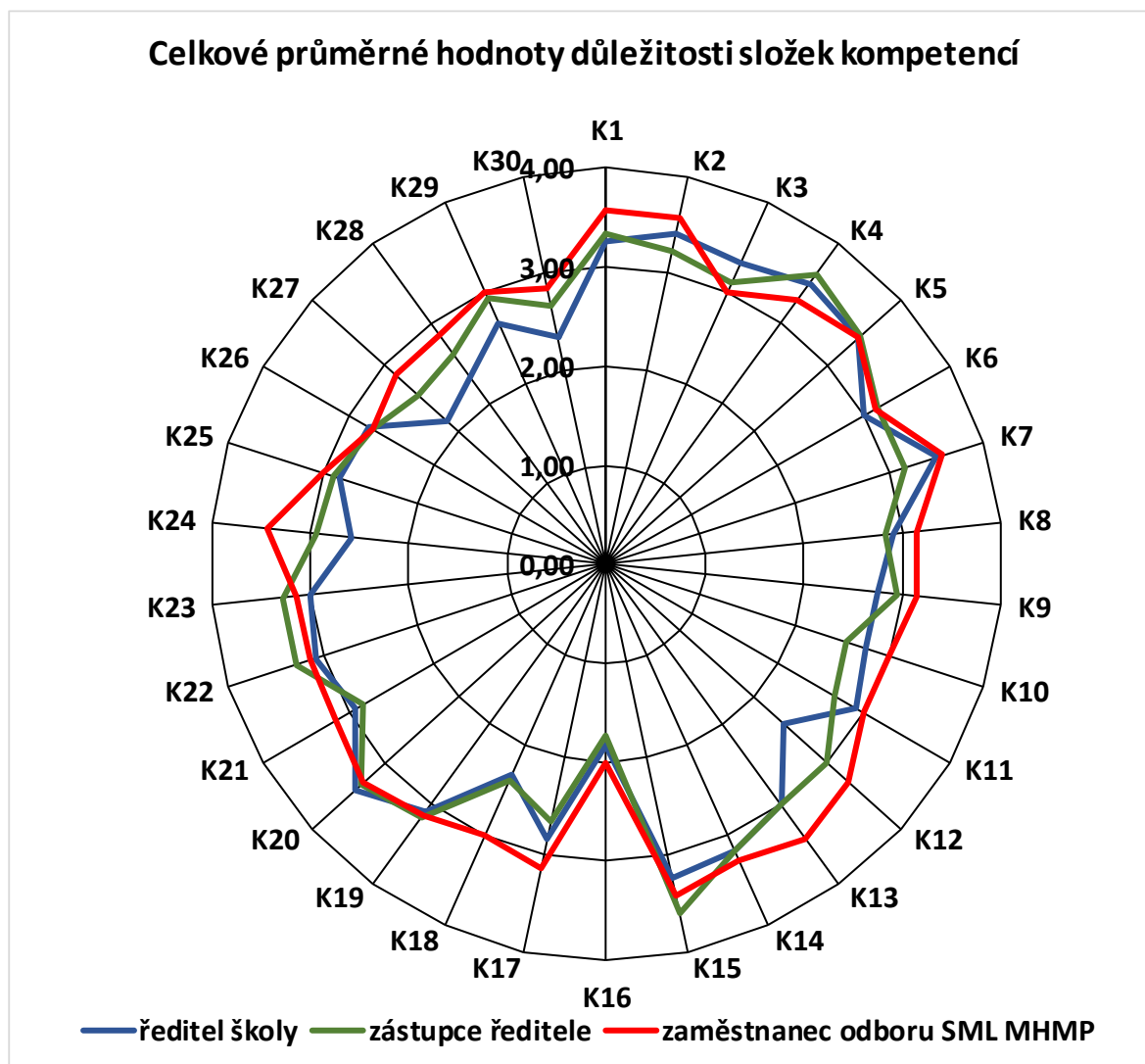
V dosavadním textu jsme analyzovali výsledky dotazníkového šetření v rámci jednotlivých skupin kompetencí. Využili jsme při tom třídící kritéria, absolutní i relativní četnosti, průměrné hodnoty dílčí i celkové. V další kapitole provede shrnutí výsledků dotazníkového šetření.

4.3.3 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

V předchozí části práce jsme se podrobně zabývali vnímanou mírou důležitosti jednotlivých složek kompetencí ředitele střední odborné školy s technickým zaměřením. Jednotlivé skupiny respondentů (ředitelé, zástupci ředitelů, pracovníci zřizovatele) chápou vybrané složky kompetencí velmi odlišně. U jiných složek dochází k částečně shodnému vnímání míry důležitosti (vždy alespoň u dvou skupin respondentů ze tří). Úplné srovnání celkových průměrných hodnot důležitosti všech složek sledovaných kompetencí je zobrazeno prostřednictvím grafu č. 15.

Pro větší přehlednost jsme jednotlivé složky označili obecně K1–K30. V příloze č. 18 je zpracována tabulka, ve které jsou obecným označením kompetencí (K1–K30) přiřazeny názvy složek kompetencí. Lídrovské kompetence (K1–K5) jsou z hlediska celkových průměrných hodnot míry důležitosti charakteristické velkou až mimořádnou mírou důležitosti. Kompetence K1 (sestavení a naplňování vize) a K2 (stanovení priorit) jsou silněji vnímány představiteli zřizovatele. Naopak kompetence K3 (prezentace a propagace školy), K4 (motivace pracovníků) a K5 (morální a etické vedení školy) vnímají silněji ředitelé a jejich zástupci. Začínající ředitelé (délka praxe méně než 6 let) chápou kompetence týkající se sestavení a naplňování vize převážně jako mimořádně důležité.

Graf 15 Celkové průměrné hodnoty důležitosti složek kompetencí



V souhrnných číslech je akcentována mimořádná důležitost u respondentů s praxí méně než 6 let (60 % respondentů) a s praxí delší než 18 let (50 % respondentů). Sestavení a naplňování vize i stanovení priorit jsou pro pracovníky zřizovatele (71,4 % pracovníků) mimořádně důležité kompetence ředitele školy. Ředitelé škol výrazným způsobem zdůrazňují důležitost kompetencí zaměřených na prezentaci a propagaci školy. Celkem 11 z 12 ředitelů (tedy 91,7 %) vnímá tyto kompetence jako velmi nebo mimořádně důležité (50 % resp. 41,7 %). Motivace pracovníků vykazuje v celkových hodnotách nejvyšší míru strategické důležitosti v práci ředitele školy. Za mimořádně důležitou ji považuje 59,5 % všech respondentů. U kompetencí zaměřených na morální a etické vedení školy jsme se

v rámci odpovědí setkali s převažujícím trendem mimořádné důležitosti. Tato míra důležitosti shodně převažuje u všech skupin respondentů. V tabulce č. 38 uvádíme celkové průměrné hodnoty míry důležitosti jednotlivých složek lídrovských kompetencí.

Tabulka 38 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek lídrovských kompetencí

Složky kompetencí		ředitel školy	zástupce ředitele	zaměstnanec odboru SML MHMP
K1	Sestavení a naplňování vize	3,25	3,33	3,57
K2	Stanovení priorit	3,42	3,22	3,57
K3	Prezentace a propagace školy	3,33	3,11	3,00
K4	Motivace pracovníků	3,50	3,61	3,29
K5	Morální a etické vedení školy	3,42	3,44	3,43

Pracovníci oddělení regionálního školství odboru SML MHMP označili v průměru téměř všechny manažerské kompetence (K6–K12) vyšší mírou důležitosti než ředitelé škol a jejich zástupci. V rámci kompetencí záměrných na stanovení strategie (K6) se více než polovina všech respondentů přiklonila k velké důležitosti (51,4 %). Skupina kompetencí zaměřena na výběr pracovníků (K7) je u respondentů vnímána ze všech manažerských kompetencí nejvýznamněji. Více než polovina (51,4 %) respondentů přiřadila těmto kompetencím strategickou významnost. Další 32,4 % chápe tyto kompetence jako velmi důležité. Jako významné můžeme hodnotit i kompetence související s adaptací pracovníků (K8). Došlo zde k jinému poměru rozložení míry důležitosti (na rozdíl od kompetencí oblasti výběru pracovníků, podrobněji viz graf č. 5). Zkušení ředitelé (délka praxe více než 18 let) více akcentovali standardní důležitost kompetencí (K9) v oblasti hodnocení pracovníků (66,7 %). Ředitelé s délkou praxe méně než 6 let naopak důležitost vysokou (66,7 %) nebo mimořádnou (33,3 %). Zástupci ředitelů vymezili tyto kompetence jako velmi důležité v 61,1 % případů. Přes 62 % všech dotázaných přiřadilo kompetencím z oblasti péče o další rozvoj pracovníků (K10) velkou nebo mimořádnou důležitost. U ředitelů škol jsme zaznamenali shodu v míře vnímané důležitosti mezi touto složkou kompetencí

a kompetencemi zaměřenými na stanovení kritérií hodnocení a hodnocení pracovníků. Zajištění dalších finančních zdrojů pro školu (K11) představuje kompetence strategicky významné. S tímto tvrzením se ztotožňuje polovina ředitelů škol. Třetina (33,3 %) je chápána jako standardně důležité. U pracovníků oddělení regionálního školství odboru SML MHMP převládá míra vysoké důležitosti (42,9 %) těchto kompetencí. I u skupiny manažerských kompetencí přinášíme srovnání celkových průměrných hodnot míry důležitosti (viz tabulka č. 39).

Tabulka 39 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek manažerských kompetencí

Složky kompetencí		ředitel školy	zástupce ředitele	zaměstnanec odboru SML MHMP
K6	Stanovení strategie	3,00	3,17	3,14
K7	Výběr pracovníků	3,50	3,17	3,57
K8	Adaptace pracovníků	2,92	2,83	3,14
K9	Stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení	2,75	2,94	3,14
K10	Péče o další rozvoj pracovníků	2,75	2,56	3,00
K11	Zajištění dalších finančních zdrojů pro školu	2,92	2,67	3,00
K12	Vykonávání základních manažerských funkcí	2,42	3,00	3,29

Odborné kompetence vzhledem k funkci (K13–K16) zahrnují také znalost právních a ekonomických předpisů (K13), u kterých více než 57 % pracovníků odboru SML MHMP označilo mimořádnou míru důležitosti (mají pro výkon funkce ředitele školy strategickou významnost). Naproti tomu třetina ředitelů škol chápala tyto kompetence jako standardně důležité, třetina jako velmi důležité a třetina jako mimořádně důležité. Více než polovina (55,6 %) zástupců přiřadila míru velmi důležitou. Orientace ve školském prostředí a implementace nových trendů do chodu školy (K14) představuje kompetence, u kterých třetina ředitelů a zástupců (v každé skupině 33,3 %) vnímá mimořádnou důležitost.

Komunikační schopnosti (K15) patří v rámci celého dotazníkového šetření mezi skupiny kompetencí, u kterých jsme zaznamenali nejvyšší procento odpovědí s mírou důležitosti kompetencí označenou jako mimořádně důležitou (celkem se jedná o 54,1 % respondentů). Znalost cizích jazyků (K16) představuje kompetence, u kterých jsme zaznamenali zásadní propad ve vnímání důležitosti ve srovnání s ostatními složkami kompetencí. Žádný z respondentů nevnímá tyto kompetence jako mimořádně důležité (strategicky významné). V tabulce č. 40 jsou uvedeny celkové průměrné hodnoty míry důležitosti jednotlivých složek odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy.

Tabulka 40 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek odborných kompetencí

Složky kompetencí		ředitel školy	zástupce ředitele	zaměstnanec odboru SML MHMP
K13	Znalost právních a ekonomických předpisů	3,00	3,00	3,43
K14	Orientace ve školském prostředí	3,17	3,17	3,29
K15	Komunikační schopnosti	3,25	3,61	3,43
K16	Znalost cizích jazyků	1,83	1,72	2,00

Graf č. 15 zobrazuje u osobnostních kompetencí (K17–21) poměrně značnou shodu průměrných hodnot u ředitelů škol a jejich zástupců. Pokud srovnáme celkové relativní četnosti odpovědí u kompetencí souvisejících s time managementem (K17), zjišťujeme, že se respondenti přiklonili ve 40,5 % případů ke standardní důležitosti těchto kompetencí. Složka kompetencí v oblasti seberozvoje (K18) patří mezi dvě složky z celého dotazníkového šetření, u kterých uvedla nadpoloviční většina (54,1 %) respondentů standardní míru důležitosti (celkem 20 z 37 respondentů). Sebereflexi (K19) přikládají ředitelé škol větší význam než v případě jejich seberozvoje. Přibližně 75 % všech ředitelů chápe tyto kompetence jako velmi (41,7 %) nebo mimořádně důležité (33,3 %). Kompetence související s přijímáním rozhodnutí (K20) považuje nadpoloviční většina (51,4 %) všech dotazovaných za mimořádně důležité. U kompetencí souvisejících s prací se stresem (K21) jsme zaznamenali převažující velkou mírou důležitosti. Tyto odpovědi jsme zaznamenali

u 20 respondentů (54,1 % v relativním vyjádření). V tabulce č. 41 jsou uvedeny celkové průměrné hodnoty míry důležitosti jednotlivých složek osobnostních kompetencí.

Tabulka 41 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek osobnostních kompetencí

Složky kompetencí		ředitel školy	zástupce ředitele	zaměstnanec odboru SML MHMP
K17	Time management	2,83	2,67	3,14
K18	Seberozvoj – pravidelné vzdělávání	2,33	2,39	3,00
K19	Schopnost sebereflexe	3,08	3,17	3,14
K20	Přijímání rozhodnutí včetně důsledků	3,42	3,33	3,29
K21	Práce se stresem	2,92	2,83	3,14

Jednotlivé složky sociálních kompetencí jsou v grafu č. 15 označeny jako K22–K26. Necelá polovina respondentů (48,7 %) označila velkou důležitost u složky kompetencí zaměřených na práci s týmem (K22). Ředitelé s délkou praxe méně než 6 let přisuzují v průměru těmto kompetencím vyšší míru důležitosti než ostatní skupiny ředitelů. U kompetencí souvisejících s řešením problémů a konfliktů (K23) jsme zaznamenali velmi podobné rozdělení celkových relativních četností. Přes 61 % respondentů vnímá tyto kompetence jako velmi důležité. Zvládání odporu při zavádění změny (K24) představuje kompetence, u kterých je značný rozdíl ve vnímané míře důležitosti. Tento rozdíl je nejvíce patrný mezi pracovníky zřizovatele a ředitel škol. Za velmi důležitou složku sociálních kompetencí považují respondenti spolupráci s partnery ve prospěch školy (K25). K tomuto tvrzení se v šetření přiklonilo 56,8 % respondentů. Akceptace stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele představuje složku kompetencí, kterým převážná část respondentů (45,9 %) přiřadila standardní míru důležitosti. V tabulce č. 42 uvádíme celkové průměrné hodnoty míry důležitosti jednotlivých složek sociálních kompetencí.

Tabulka 42 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek sociálních kompetencí

Složky kompetencí		ředitel školy	zástupce ředitele	zaměstnanec odboru SML MHMP
K22	Sestavení týmu a práce s týmem	3,08	3,28	3,14
K23	Řešení problémů a konfliktů	3,00	3,28	3,14
K24	Zvládání odporu při zavádění změny	2,58	2,94	3,43
K25	Spolupráce s partnery ve prospěch školy	2,83	2,89	3,00
K26	Akceptace stávajících podmínek ze strany předpisů a	2,75	2,72	2,71

Pro kompetence zaměřené na řízení a hodnocení vzdělávacího procesu (K27–K30) je charakteristický rozdíl ve vnímání míry důležitosti těchto kompetencí mezi řediteli škol a pracovníky zřizovatele. Nejsilněji vnímá tuto složku kompetencí skupina pracovníků oddělení regionálního školství oboru SML MHMP. Přes 85 % (85,7 %) označilo velkou důležitost, 14,3 % pak důležitost standardní. Ředitelé škol se ve většině případů s tímto přístupem neztotožňují. Z tabulky č. 43, ve které jsou uvedeny celkové průměrné hodnoty míry důležitosti těchto kompetencí vyplývá, že ředitelé škol představují skupinu respondentů, jejichž odpovědi se pohybují v rozmezí 2,17–2,67 průměrné hodnoty míry důležitosti.

Tabulka 43 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu

Složky kompetencí		ředitel školy	zástupce ředitele	zaměstnanec odboru SML MHMP
K27	Plánování a vytváření ŠVP	2,17	2,56	2,86
K28	Využití vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího procesu	2,33	2,61	2,86
K29	Využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu	2,67	2,94	3,00
K30	Využití zpětné vazby pro inovaci ŠVP	2,33	2,67	2,86

V rámci této kapitoly jsme provedli základní shrnutí výsledků dotazníkového šetření. V další kapitole se zaměříme na výsledky rozhovorů, které jsme vedli se zástupci jednotlivých skupin respondentů.

4.3.4 Rozhovory

Rozhovory byly vedeny s osmi respondenty z výběrového souboru. Jednalo se o tři ředitele školy a 5 zástupců ředitelů škol. V rámci realizovaných rozhovorů respondenti odpovídali na uzavřené i otevřené otázky. Hlavním cílem těchto rozhovorů bylo ověřit, zda uvažované pozorovatelné chování je vhodně přiřazeno k jednotlivým složkám kompetencí. Dále měli respondenti možnost formulovat další pozorovatelná chování, prostřednictvím kterých by bylo možné hodnotit dosaženou úroveň kompetencí. Výchozí seznam tohoto chování jsme vytvořili na základě použité odborné literatury a standardů ředitele školy, které byly představeny v kapitole 3.2.2 této práce. **Seznam pozorovatelného chování je uveden v příloze č. 19.**

Absolutní a relativní četnosti odpovědí získaných z dotazníkového šetření uvádíme v příloze č. 21. Z uvedených výsledků vyplývá, že oslovení respondenti v naprosté většině případů souhlasí s navrhovanými formulacemi pozorovatelného chování. V některých případech respondenti vyslovili nesouhlas, který následně zdůvodnili. U lidrovských kompetencí vyslovili respondenti nesouhlas (62,50 %) se zněním prvního výroku: „dokáže sestavit vizi odpovídající potřebám školy“. Nesouhlasná stanoviska nebyla uvedena z věcných důvodů. Respondenti hovořili o tzv. sdílené vizi s ostatními pracovníky školy. Vyslovili se pro úpravu výroku, do kterého by byla zakomponována spolupráce. Na základě těchto zjištění jsme upravili původní položku pozorovatelného chování z přílohy č. 19: „ve spolupráci s ostatními pracovníky školy dokáže sestavit vizi odpovídající potřebám školy“. U kompetencí zaměřených na morální a etické vedení školy byla třikrát zmíněna problematika neformální autority, komunikace a důvěry. V rámci manažerských kompetencí jsme nezaznamenali výrazná nesouhlasná stanoviska s navrhovanými formulacemi pozorovatelného chování. Pět respondentů zdůraznilo důležitost delegování u kompetencí souvisejících se stanovením strategie. U odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy jsme zaznamenali u všech respondentů souhlasná stanoviska s předloženými výroky popisujícími pozorovatelné chování. Ředitelé škol měli připomínku k formulaci „tvoří

rozpočet vzhledem k potřebám školy...“, kde respondenti navrhují modifikovat výrok na „tvoří návrh rozpočtu vzhledem k potřebám školy...“. Rozpočet je pak tvořen ve spolupráci se zřizovatelem školy V pěti případech se respondenti shodli u kompetencí zaměřených na orientaci ve školském prostředí a implementaci nových trendů do chodu školy. Respondenti hovořili o vzájemné inspiraci mezi školami. Z rozhovorů vyplynul nový popis pozorovatelného chování: „dokáže využít příkladů dobré praxe ve prospěch školy“. U komunikačních schopností zdůraznili všichni ředitelé komunikaci se zřizovatelem. Dále jsme se v rámci rozhovorů zabývali osobnostními kompetencemi. Polovina respondentů navrhuje doplnění výroku, který popisuje pozorovatelné chování u kompetencí souvisejících s řízením času. Respondenti poukazovali na problematiku duševní hygieny a vyčlenění volného času, ve kterém se nezabývají „školou“. Nesouhlasná stanoviska jsme zaznamenali u složky kompetencí, které souvisí se schopností sebereflexe. Jako důležitá činnost byla zdůrazňována schopnost poučit se z chyb. Dále na základě reflexe aktivit reagovat změnou chování. U sociálních kompetencí se zaměříme na popis pozorovatelného chování, které popisuje kompetence při zvládání odporu při zavádění změny. Respondenti v 50 % případů nesouhlasili s navrhovaným výrokiem. V rámci odpovědí na otevřené otázky hovořili o vysvětlování a zdůvodňování přicházejících změn. Poslední skupinou sledovaných kompetencí byly kompetence související s řízením a hodnocením vzdělávacího procesu. U těchto kompetencí jsme u výroku popisujících pozorovatelné chování zaznamenali nejvyšší počet nesouhlasných stanovisek. Důvody nesouhlasů byly následně respondenty zdůvodňovány v rámci odpovědí na otevřené otázky. U prvního popisu pozorovatelného chování (dokáže naplánovat a implementovat školní vzdělávací program odpovídající konkrétní škole, žákům i situaci, v níž se škola nachází) se šest respondentů (75 %) shodlo na změně formulace tohoto chování. Podle odpovědí respondentů se v naprosté většině případů touto činností ředitel školy nezabývá. Důvodem je nedostatek času, proto ředitelé škol tyto činnosti delegují na své zástupce (případně dále na vedoucí předmětových skupin). Respondenti navrhli přeformulování popisu pozorovatelného chování ve smyslu „zajistí naplánování a implementování...“ tak, aby bylo zřejmé, že se jedná o typicky delegovanou činnost. I v rámci dotazníkového šetření jsme zaznamenali názory, že ředitel střední odborné školy technického zaměření nemusí být odborníkem v rámci oborů, ve kterých škola realizuje vzdělávání (odborné činnosti deleguje na zástupce a další pedagogické pracovníky

školy). Všichni tři oslovení ředitelé zmínili prvek kontroly při plánování a implementaci školního vzdělávacího programu. U průběžného analyzování a vyhodnocování výchovně vzdělávací činnosti jsme zaznamenali akcentovaný prvek spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky školy. Poslední popis pozorovatelného chování navrhuji respondenti upravit následovně: „umí využít poznatků tak, aby v předstihu zajistil inovování školního vzdělávacího programu“. Pokud bychom měli shrnout poznatky z realizovaných rozhovorů, můžeme konstatovat, že s většinou popisů pozorovatelného chování vyslovili respondenti souhlas. Připomínáme, že absolutní a relativní četnosti jejich odpovědí uvádíme v příloze č. 21. Ve výše vyjmenovaných případech navrhuji oslovení ředitelé a jejich zástupci úpravu popisů tohoto chování.

4.4 Sestavení a využití kompetenčního modelu ředitele střední odborné školy technického zaměření

V této kapitole se budeme zabývat sestavením a využitím kompetenčního modelu ředitele střední odborné školy. Výsledný kompetenční model ředitele střední odborné školy technického zaměření bude zohledňovat výsledky dotazníkového šetření a realizovaných rozhovorů. V druhé části kapitoly navrhneme možná využití sestaveného modelu.

4.4.1 Sestavení kompetenčního modelu a diskuse

Při sestavení kompetenčního modelu ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze jsme využili tzv. kombinovaný přístup, který v sobě zahrnuje preskriptivní (vypůjčený) přístup a přístup šitý na míru. Vycházeli jsme z již publikovaných kompetenčních modelů ředitele školy. Tyto kompetenční modely uvádíme v kapitole 3.2.2, do které jsme zahrnuli modely publikované v odborné literatuře a vybrané standardy ředitele školy (inspirace ze zahraničí). Výhodou těchto modelů je skutečnost, že vznikly na základě výzkumu, který potvrdil jejich spolehlivost (Horváthová et al., 2016, s. 248–249). Tyto modely však nemusí být v úplné shodě se specifickými podmínkami ředitelů středních odborných škol v Praze s technickým zaměřením. Z tohoto důvodu jsme zvolili kombinovaný přístup. Dotazníkové šetření sloužilo zejména k určení vnímaného stupně důležitosti daných kompetencí. Na základě určení stupně důležitosti můžeme rozhodnout, zda danou kompetenci do kompetenčního modelu zařadíme. Z navrhovaných kompetencí

jsme se na základě výsledků dotazníkového šetření rozhodli vyřadit z kompetenčního modelu kompetence související se znalostí cizích jazyků. Všechny skupiny respondentů (ředitelé, zástupci ředitelů, pracovníci zřizovatele) vnímají tyto kompetence jako méně důležité. Celková průměrná hodnota míry důležitosti byla v tomto případě na úrovni 1,81 (tedy pod úrovní standardní důležitosti). Takto přiřazená míra důležitosti neznamena menší důležitost těchto kompetencí. Myslíme tím menší míru potřeby pro ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze.

Z výše uvedeného vyplývá, že z třiceti kompetencí jsme se rozhodli vyřadit pouze jednu. Autor práce předpokládal, že respondenti budou vnímat více kompetencí s nižší mírou důležitosti. Z výsledků dotazníkového šetření a následných rozhovorů vyplynulo, že výkon funkce ředitele školy je natolik komplexní, že vyžaduje široký soubor kompetencí pro její úspěšné zvládnutí. Jako zajímavé můžeme hodnotit získaná data od pracovníků zřizovatele střední odborných škol technického zaměření v Praze. V souvislosti s touto skupinou respondentů jsme očekávali zejména akcentování důležitosti kompetencí zaměřených na znalost právních a ekonomických předpisů. Pracovníci oddělení regionálního školství odboru SML MHMP vnímají naprostou většinu navrhovaných kompetencí s vyšší mírou důležitosti než oslovení ředitelé a jejich zástupci. Pouze u dvou kompetencí je jejich přístup opačný. Jedná se o kompetence týkající se propagace školy a kompetence související s motivací pracovníků.

Součástí kompetenčního modelu je i popis pozorovatelného chování. Při formulování popisů pozorovatelného chování jsme opět vycházeli z již publikovaných kompetenčních modelů a standardů ředitele školy. V rámci realizovaných rozhovorů jsme ověřovali jednotlivé formulace výroků popisujících pozorovatelné chování ředitele pražské střední odborné školy s technickým zaměřením. Na základě rozhovorů jsme původní formulace upravovali. **Výsledný kompetenční model ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze uvádíme na následující straně v rámci obrázku č. 5.** Kompetenční model je tvořen jednotlivými skupinami kompetencí, které obsahují dílčí složky kompetencí řazené podle míry důležitosti. Pro každou dílčí složku uvádíme navrhovaný popis pozorovatelného chování.

Obrázek 5 Kompetenční model ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze

lídrovské kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • motivace pracovníků • morální a etické vedení školy • sestavení a naplňování vize školy • stanovení priorit • prezentace a propagace školy 	<ul style="list-style-type: none"> • využívá různé způsoby motivace pracovníků školy a svým působením u nich dosahuje optimálního výkonu • v řídicí činnosti vystupuje jako vzor hodnot a kultivovaného, etického jednání; poskytuje individuální podporu a pomoc pracovníkům školy, využívá při tom prvky neformální komunikace • ve spolupráci s ostatními pracovníky školy dokáže sestavit vizi odpovídající potřebám školy • umí stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich • propaguje a zviditelňuje školu na veřejnosti
manažerské kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • výběr pracovníků • stanovení strategie • adaptace pracovníků • stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení • vykonávání základních manažerských funkcí • zajištění dalších finančních zdrojů pro školu • péče o další rozvoj pracovníků 	<ul style="list-style-type: none"> • definuje požadavky a kritéria pro výběr pracovníků školy • formuluje dlouhodobé (strategické) cíle v souladu s vizí školy, zajišťuje vytvoření realizačních plánů, provádí jejich kontrolu • zajišťuje vytvoření programu adaptace nových pracovníků školy • stanovuje kritéria hodnocení pracovníků školy a provádí jejich hodnocení • umí správně vykonávat všechny základní manažerské funkce • zajišťuje pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet (granty apod.) • sestavuje plán dalšího vzdělávání pracovníků školy a vytváří podmínky pro jeho naplnění
odborné kompetence vzhledem k funkci ředitele školy	<ul style="list-style-type: none"> • komunikační schopnosti • orientace ve školském prostředí a implementace nových trendů do chodu školy • znalost právních a ekonomických předpisů 	<ul style="list-style-type: none"> • dokáže vhodně komunikovat se všemi pracovníky školy, žáky a jejich zákonnými zástupci, se zřizovatelem a s dalšími partnery školy • sleduje trendy vývoje školství a dokáže je implementovat do života školy; dokáže využít příkladů dobré praxe ve prospěch školy • řídí školu v souladu s platnými právními předpisy, vytváří a aktualizuje vnitřní řády a směrnice; provádí výkon státní správy (rozhoduje ve správním řízení); řídí školu v souladu s platnými ekonomickými předpisy, kontroluje jejich dodržování; tvoří návrh rozpočtu vzhledem k potřebám školy, řídí a hodnotí čerpání rozpočtu z hlediska účelnosti, účinnosti, efektivnosti a hospodárnosti
osobnostní kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • přijímání rozhodnutí včetně důsledků rozhodnutí • schopnost sebereflexe • práce se stresem • rozvrhování času – time management • seberozvoj – pravidelné vzdělávání 	<ul style="list-style-type: none"> • přijímá kvalifikovaná rozhodnutí a přebírá odpovědnost za přijatá rozhodnutí • provádí pravidelné sebehodnocení svých profesních a osobnostních kompetencí ve vztahu k vykonávané funkci a ve vztahu k potřebám školy; dokáže se poučit z chyb; na základě reflektování aktivit vyhodnocuje a případně mění své chování • umí pracovat pod časovým tlakem • dokáže si rozvrhnout svůj čas, dbá na svou duševní hygienu • pravidelně se vzdělává; orientuje se v nových poznatcích, sleduje odbornou literaturu; tvoří a realizuje plán svého osobního rozvoje jako manažera a lídra
sociální kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • sestavení týmů a práce s týmem • řešení problémů a konfliktů • zvládání odporu při zavádění změny • spolupráce s partnery ve prospěch školy • akceptace stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele 	<ul style="list-style-type: none"> • umí sestavit tým, rozvíjí a podporuje týmovou práci • nepřehlíží a včas řeší konflikty a zátěžové situace ve škole • umí dostatečně vysvětlit a zdůvodnit změnu, dokáže zvládat odpor proti změnám • rozvíjí vztahy a spolupráci mezi školou a sociálními partnery, spolupráci dokáže využít ve prospěch školy • dokáže akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem
kompetence v oblasti řízení a hodnocení edukačního procesu	<ul style="list-style-type: none"> • využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu • využití zpětné vazby pro inovaci školního vzdělávacího programu • využití vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího procesu • plánování a vytváření školního vzdělávacího programu 	<ul style="list-style-type: none"> • využívá nové poznatky pro zlepšení vzdělávacího procesu • umí využít poznatků tak, aby v předstihu zajistil inovování školního vzdělávacího programu • ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky školy průběžně analyzuje a vyhodnocuje výchovně-vzdělávací činnost a přijímá potřebná opatření; pravidelně zjišťované výsledky žáků využívá ke zlepšování vzdělávacího procesu • zajistí naplánování a implementování školního vzdělávacího programu odpovídající konkrétní škole, žákům a situaci, v níž se škola nachází; provádí kontrolu činností souvisejících s plánováním a implementací školního vzdělávacího programu

4.4.2 Využití kompetenčního modelu

Obecně můžeme říci, že kompetenční modely jsou využívány v rámci jednotlivých personálních činností. Horváthová et al. (2016, s. 275) zmiňuje výsledky dotazníkového šetření, které realizovala společnost Trexima (HR Monitor 2014), prostřednictvím kterého byly identifikovány oblasti využití kompetenčních modelů. Mezi tyto oblasti patří: definování požadavků na nové pracovní místo, nábor a výběr nových pracovníků, vzdělávání a rozvoj pracovníků. Pokud se zaměříme na kompetenční model ředitele školy, můžeme identifikovat tři základních okruhy osob, které mohou kompetenční model využívat a pracovat s ním. Jedná se o zřizovatele školy, uchazeče o funkci ředitele školy, ředitel školy.

Zřizovatel školy může kompetenční model využít například k výběru nového ředitele školy. Lhotková et al. (2012, s. 60) upozorňuje na možná úskalí tohoto využití. Úroveň celé řady kompetencí nemá zřizovatel možnost v krátkém čase, který je zpravidla konkurznímu řízení vyhrazen, zjistit a ověřit. Některé kompetence ředitele školy není nutné mít osvojeny před nástupem do funkce. Naopak vybrané kompetence můžeme chápat jako nesmírně potřebné ještě před nástupem do funkce ředitele školy. Dále se nabízí využít sestavený kompetenční model k pravidelnému hodnocení stávajících ředitelů škol. Můžeme zmínit i možnost využití kompetenčního modelu při vyhlášení konkurzu na funkci ředitele konkrétní školy. Zástupce zřizovatele (vedoucí oddělení regionálního školství odboru SML MHMP) projevil zájem o sestavovaný kompetenční model. Výsledky šetření a výsledný kompetenční model bude představitelům poskytnut.

Sestavený kompetenční model může využít uchazeč o místo ředitele střední odborné školy (nejen technického zaměření). Kompetenční model může být pomůckou pro rozhodování o zapojení do konkurzního řízení. Součástí navrhovaného kompetenčního modelu jsou kompetence související se schopností sebereflexe. Tento model mohou využít i stávající ředitelé středních odborných škol. Sebehodnocení ředitele prostřednictvím kompetenčního modelu může vést například k lepší identifikaci silných a slabých stránek ředitele. Toto vyhodnocení může vést k dalšímu seberozvoji a vzdělávání ředitele školy.

V příloze č. 22 přikládáme formulář, prostřednictvím kterého je možné provádět hodnocení jednotlivých kompetencí. Na závěr je třeba zmínit, že autor práce si plně uvědomuje absenci

fáze ověření a validace vytvořeného modelu. Vzhledem k časové náročnosti nebylo možné tuto fázi realizovat jako součást této práce. Práci by bylo možné doplnit i o podrobný popis jednotlivých stupňů osvojení daných kompetencí.

5 Závěr

Cílem práce bylo identifikovat kompetence ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze a na základě těchto zjištění vytvořit jeho kompetenční model. Pojem kompetence je v odborné literatuře používán v několika významech. Pro pochopení tohoto pojmu je vhodné rozlišit mezi pojmy competence a competency. V běžné angličtině se jedná o jiný tvar slova stejného významu. Stejně jako v češtině se jedná o pravomoc či oprávnění (v přeneseném významu pak mluvíme o schopnosti, způsobilosti, kvalifikaci). V obou případech výše zmíněných pojmů hovoříme o skutečnosti, zda je konkrétní osoba kompetentní něco udělat. V odborné literatuře se v této souvislosti setkáváme se dvěma rovinami termínu kompetence: kompetence od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost) a kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost). Mezi základní složky kompetence patří: motivy, rysy, vnímání sebe samotného, vědomosti a dovednosti. Kompetence má i své typické znaky. Odborná literatura zmiňuje tyto: kontextualizaci, multidimenzionalitu, potenciál pro akci a rozvoj, standardizaci. Kompetence můžeme členit podle různých kritérií. Jedno z členění je na kompetence základní a kompetence vysokého výkonu. Základní kompetence představují vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné například pro práci vedoucího pracovníka. Kompetence vysokého výkonu umožňují vedoucím pracovníkům řídit jejich organizaci efektivně.

V rámci problematiky kompetencí jsme se zaměřili na kompetence ředitelů středních odborných škol technického zaměření na území Prahy. Tento výběr je v textu práce zdůvodněn. V souladu s cílem práce byly stanoveny dvě výzkumné otázky. Jaké kompetence musí mít ředitel střední odborné školy technického zaměření, aby mohl své role vykonávat? Jaké kompetence jsou u ředitele střední odborné školy technického zaměření chápány jako klíčové? Jako techniky sběru dat jsme použili dotazníkové šetření a polostrukturované rozhovory. V rámci dotazníkového šetření byli osloveni všichni ředitelé a jejich zástupci na 15 středních odborných školách technického zaměření. Další skupinou respondentů byli pracovníci zřizovatele. Konkrétně se jednalo o pracovníky oddělení regionálního školství odboru školství, mládeže a sportu Magistrátu hlavního města Prahy. Výběrový soubor tvořilo 76 osob. Do dotazníkového šetření zapojila necelá polovina respondentů.

V dotazníkovém šetření byla zjišťována důležitost jednotlivých kompetencí potřebných pro výkon funkce ředitele střední odborné školy technického zaměření. Respondenti přiřazovali pocítovanou míru důležitosti u 30 kompetencí, které byly rozděleny do následujících skupin: lídrovské kompetence, manažerské kompetence, odborné kompetence vzhledem k funkci ředitele školy, osobnostní kompetence, sociální kompetence, kompetence v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu.

Lídrovské kompetence jsou z hlediska celkových průměrných hodnot míry důležitosti charakteristické velkou až mimořádnou mírou důležitosti. Mezi tyto kompetence jsme zařadili: sestavení a naplňování vize, stanovení priorit, prezentaci a propagaci školy, motivaci pracovníků, morální a etické vedení školy. Kompetence K1 (sestavení a naplňování vize) a K2 (stanovení priorit) jsou silněji vnímány představiteli zřizovatele. Naopak kompetence K3 (prezentace a propagace školy), K4 (motivace pracovníků) a K5 (morální a etické vedení školy) vnímají silněji ředitelé a jejich zástupci. Začínající ředitelé (délka praxe méně než 6 let) chápou kompetence týkající se sestavení a naplňování vize převážně jako mimořádně důležité. Ředitelé škol výrazným způsobem zdůrazňují důležitost kompetencí zaměřených na prezentaci a propagaci školy. Celkem 11 z 12 ředitelů (tedy 91,7 %) vnímá tyto kompetence jako velmi nebo mimořádně důležité (50 % resp. 41,7 %). Motivace pracovníků vykazuje v celkových hodnotách nejvyšší míru strategické důležitosti v práci ředitele školy. Za mimořádně důležitou ji považuje 59,5 % všech respondentů. U kompetencí zaměřených na morální a etické vedení školy jsme se v rámci odpovědí setkali s převažujícím trendem mimořádné důležitosti. V rámci manažerských kompetencí jsme uvažovali tyto kompetence: stanovení strategie, výběr pracovníků, adaptace pracovníků, stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení, péče o další rozvoj pracovníků, zajištění dalších finančních zdrojů pro školu, výkon základních manažerských funkcí. Pracovníci zřizovatele označili v průměru téměř všechny manažerské kompetence vyšší mírou důležitosti než ředitelé škol a jejich zástupci. V rámci kompetencí záměrných na stanovení strategie (K6) se více než polovina všech respondentů přiklonila k velké důležitosti (51,4 %). Skupina kompetencí zaměřena na výběr pracovníků (K7) je u respondentů vnímána ze všech manažerských kompetencí nejvýznamněji (51,4 % respondentů přiřadila těmto kompetencím strategickou významnost). Zajištění dalších

finančních zdrojů pro školu (K11) představuje kompetence strategicky významné. S tímto tvrzením se ztotožňuje polovina ředitelů škol. Do odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy jsme zařadili: znalost právních a ekonomických předpisů, orientaci ve školském prostředí, komunikační schopnosti a znalosti cizích jazyků. Znalost právních a ekonomických předpisů (K13) je pro více než 57 % pracovníků oddělení regionálního školství mimořádně důležité (má pro výkon funkce ředitele školy strategickou významnost). Naproti tomu třetina ředitelů škol chápe tyto kompetence jako standardně důležité, třetina jako velmi důležité a třetina jako mimořádně důležité. Komunikační schopnosti (K15) patří v rámci celého dotazníkového šetření mezi skupiny kompetencí, u kterých jsme zaznamenali nejvyšší procento odpovědí s mírou důležitosti kompetencí označenou jako mimořádně důležitou (celkem se jedná o 54,1 % respondentů). Znalost cizích jazyků (K16) představuje kompetence, u kterých jsme zaznamenali zásadní propad ve vnímání důležitosti ve srovnání s ostatními složkami kompetencí. Žádný z respondentů nevnímá tyto kompetence jako mimořádně důležité (strategicky významné). Skupina osobnostních kompetencí je tvořena těmito složkami: time management, seberozvoj, schopnost sebereflexe, přijímání rozhodnutí včetně důsledků rozhodnutí, práce se stresem. U osobnostních kompetencí jsme zjistili poměrně značnou shodu průměrných hodnot u ředitelů škol a jejich zástupců. Složka kompetencí v oblasti seberozvoje (K18) patří mezi dvě složky z celého dotazníkového šetření, u kterých uvedla nadpoloviční většina (54,1 %) respondentů standardní míru důležitosti. Předposlední skupinou kompetencí byly kompetence sociální, které zahrnují: sestavení týmu a práci s týmem, řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu při zavádění změny, spolupráci s partnery ve prospěch školy, akceptaci stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele. Necelá polovina respondentů (48,7 %) označila velkou důležitost u složky kompetencí zaměřených na práci s týmem (K22). Ředitelé s délkou praxe méně než 6 let přisuzují v průměru těmto kompetencím vyšší míru důležitosti než ostatní skupiny ředitelů. Za velmi důležitou složku sociálních kompetencí považují respondenti spolupráci s partnery ve prospěch školy (K25). K tomuto tvrzení se v šetření přiklonilo 56,8 % respondentů. Poslední skupinou sledovaných kompetencí byly kompetence v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu, do kterých jsme zahrnuli tyto složky: plánování a vytváření školního vzdělávacího programu, využití vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího procesu, využití zpětné vazby pro inovaci školního vzdělávacího

programu. Pro kompetence zaměření na řízení a hodnocení vzdělávacího procesu je charakteristický rozdíl ve vnímání míry důležitosti těchto kompetencí mezi řediteli škol a pracovníky zřizovatele. Nejsilněji vnímá tuto složku kompetencí skupina pracovníků oddělení regionálního školství (převážně vnímání velké důležitosti). Ředitelé škol se ve většině případů s tímto přístupem neztotožňují.

Druhou použitou technikou byly polostrukturované rozhovory, které byly vedeny s osmi respondenty z výběrového souboru. Jednalo se o tři ředitele školy a 5 zástupců ředitelů škol. V rámci realizovaných rozhovorů respondenti odpovídali na uzavřené i otevřené otázky. Hlavním cílem těchto rozhovorů bylo ověřit, zda navrhované pozorovatelné chování ředitelů škol je vhodně přiřazeno k jednotlivým složkám kompetencí. Dále měli respondenti možnost formulovat další pozorovatelná chování, prostřednictvím kterých by bylo možné hodnotit dosaženou úroveň kompetencí. Z vyhodnocení rozhovorů vyplývá, že oslovení respondenti v naprosté většině případů souhlasí s navrhovanými formulacemi pozorovatelného chování. Vybrané formulace pozorovatelného chování byly upraveny na základě realizovaných rozhovorů. Výsledný kompetenční model ředitele střední odborné školy technického zaměření zohledňuje výsledky dotazníkového šetření a realizovaných rozhovorů. Z výsledků dotazníkového šetření a následných rozhovorů vyplynulo, že výkon funkce ředitele školy je natolik komplexní, že vyžaduje široký soubor kompetencí pro její úspěšné zvládnutí. Výsledný kompetenční model ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze uvádíme na straně 113. V souvislosti s vytvořeným modelem můžeme identifikovat tři základních okruhy osob, které mohou kompetenční model využívat. Jedná se o zřizovatele školy, uchazeče o funkci ředitele školy, ředitel školy. Zřizovatel školy může kompetenční model využít například k výběru nového ředitele školy, dále k pravidelnému hodnocení stávajících ředitelů. Model může také využít uchazeče o místo ředitele školy. Součástí navrhovaného kompetenčního modelu jsou kompetence související se schopností sebereflexe. Tento model mohou využít i stávající ředitelé středních odborných škol. Sebehodnocení ředitele prostřednictvím kompetenčního modelu může přispět například k lepší identifikaci silných a slabých stránek ředitele. Toto vyhodnocení může vést k dalšímu seberozejví a vzdělávání ředitele školy.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, M., 2017. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. New York: Kogan Page Limited. ISBN 978-0-7494-7411-9.

BARTOŇKOVÁ, H., 2010. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2914-5.

BĚLOHLÁVEK, F., 2016. *Jak vybrat správného člověka na správné místo: úspěšný personální výběr*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-9384-4.

BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4824-5.

Department for Education, 2015. *National standards of excellence for headteachers*. [online], [cit. 2019-01-06]. Dostupné z:

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396247/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf.

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HORTON, S. – HONDEGHEM, A. – FARNHAM, D., 2002. *Competency management in the public sector: european variations on a theme*. Amsterdam: IOS Press. ISBN 1-58603-293-3.

HORVÁTHOVÁ, P. – BLÁHA, J. – ČOPÍKOVÁ, A., 2016. *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-430-1.

HRONÍK, F., 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, F. – VEDRALOVÁ, J. – HORVÁTH, L., 2008. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Brno: Motiv Press. ISBN 978-80-904133-2-0.

KOCIANOVÁ, R., 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2497-3.

KRAUS, J., 2008. *Nový akademický slovník cizích slov A–Ž*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1415-3.

KUBEŠ, M. – SPILLEROVÁ, D. – KURNICKÝ, R., 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0698-9.

LHOTKOVÁ, I. – TROJAN, V. – KITZBERGER, J., 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-899-2.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017. *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení*. [online], [cit. 2019-01-06]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/12056.zip>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010. *ET 2020: Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*. Praha: TAURIS. ISBN 978-80-254-6941-5.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018. *Statistická ročenka školství za školní rok 2016/2017*. [online], [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. *Rejstřík škol a školských zařízení*. [online], [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz>.

Národní ústav pro vzdělávání, 2007–2017. *Vývoj počtu absolventů SŠ a VOŠ*. [online], [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/5-1-08>.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků v platném znění.

Nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání v platném znění.

NEZVALOVÁ, D., 2003. Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence. *e-Pedagogium*. [online], [cit. 2019-01-14], roč. 3, č. 1. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek02.htm>.

PLAMÍNEK, J., 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-6318-7.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SCHRATZ, M. et al., 2011. *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-9923-8.

TROJAN, V., 2010. Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence. *e-Pedagogium*, roč. 10, č. 1, s. 167–182. ISSN 1213-7758.

TROJAN, V., 2015. *Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-211-0.

TROJAN, V. – TROJANOVÁ, I. – PUŠKINOVÁ, M., 2015. *Zástupce ředitele aneb Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-854-3.

TROJANOVÁ, I., 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-656-3.

TROJANOVÁ, I. – TROJAN, V., 2016. *Příběh změny: inspirace pro realizace změn ve škole*. Bratislava: Raabe. ISBN 978-80-8140-237-1.

TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0405-6.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M., 2008a. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M., 2008b. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-54-9.

VETEŠKA, J. et al., 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service. ISBN 978-80-87306-04-8.

VODÁK, J. – KUCHARČÍKOVÁ, A., 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-2473651-8.

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři v platném znění.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění.

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce v platném znění.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník v platném znění.

Zákon č. 90/2012 Sb., o obchodních korporacích v platném znění.

Zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů v platném znění.

Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

8 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Kompetenční model ředitele školy.

Příloha č. 2 – Kompetenční model ředitele školy podle Nezvalové.

Příloha č. 3 – Vybrané aktivity na podporu odborného technického vzdělávání v jednotlivých krajích.

Příloha č. 4 – Počet absolventů a nově přijatých žáků do 1. ročníků u skupin oboru vzdělání kategorie M ve školním roce 2016/2017 (denní forma vzdělávání).

Příloha č. 5 – Počet středních škol poskytující vzdělávání v uvedených skupinách oborů vzdělání kategorie M ve všech formách vzdělávání ve školním roce 2018/2019.

Příloha č. 6 – Počet žáků v uvedených skupinách oborů vzdělání kategorie M ve všech formách vzdělávání ve vybraných krajích ve školním roce 2016/2017.

Příloha č. 7 – Seznam pražských technicky zaměřených středních odborných škol vzdělávající žáky ve skupině oborů 18 Informatické obory.

Příloha č. 8 – Seznam pražských technicky zaměřených středních odborných škol vzdělávající žáky ve skupině oborů 23 Strojírenství a strojírenská výroba.

Příloha č. 9 – Seznam pražských technicky zaměřených středních odborných škol vzdělávající žáky ve skupině oborů 26 Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika.

Příloha č. 10 – Seznam pražských technicky zaměřených středních odborných škol vzdělávající žáky ve skupině oborů 36 Stavebnictví, geodézie a kartografie.

Příloha č. 11 – Dotazník pro ředitele, zástupce ředitele technicky zaměřených středních odborných škol v Praze a pro zaměstnance odboru školství, mládeže a sportu MHMP.

Příloha č. 12 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – lídrovské kompetence.

Příloha č. 13 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – manažerské kompetence.

Příloha č. 14 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – odborné kompetence.

Příloha č. 15 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – osobnostní kompetence.

Příloha č. 16 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – sociální kompetence.

Příloha č. 17 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – kompetence v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu.

Příloha č. 18 – Označení jednotlivých složek kompetencí pro účely interpretace grafu č. 15.

Příloha č. 19 – Seznam pozorovatelného chování v rámci jednotlivých složek kompetencí.

Příloha č. 20 – Osnova rozhovoru.

Příloha č. 21 – Návrhy pozorovatelného chování – absolutní a relativní četnosti získaných odpovědí na základě realizovaných rozhovorů.

Příloha č. 22 – Hodnotící formulář.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Hierarchický model struktury kompetence	10
Obrázek 2 Základní pozorovací schéma	14
Obrázek 3 „Tradiční“ přehled klíčových kompetencí	20
Obrázek 4 Typologie kompetenčních modelů.....	26
Obrázek 5 Kompetenční model ředitele střední odborné školy technického zaměření v Praze.....	113

Seznam tabulek

Tabulka 1 Počty absolventů středních škol podle jednotlivých kategorií oborů.....	51
Tabulka 2 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti složek kompetencí zaměřených na sestavení a naplňování vize	60
Tabulka 3 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení priorit.....	61
Tabulka 4 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na prezentaci a propagaci školy	62
Tabulka 5 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na motivaci pracovníků	63
Tabulka 6 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na morální a etické vedení školy	64
Tabulka 7 Celkové průměrné hodnoty lídrovských kompetencí – rozpětí a medián	66
Tabulka 8 absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení strategie	68
Tabulka 9 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení strategie	69
Tabulka 10 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na adaptaci pracovníků.....	70
Tabulka 11 Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení.	71
Tabulka 12 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na péči a další rozvoj pracovníků.....	71
Tabulka 13 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na zajištění dalších finančních zdrojů pro školu	72
Tabulka 14 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na výkon základních manažerských funkcí.....	73

Tabulka 15 Celkové průměrné hodnoty manažerských kompetencí – rozpětí a medián	75
Tabulka 16 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na znalost právních a ekonomických předpisů	77
Tabulka 17 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na orientaci ve školském prostředí a na implementaci nových trendů do chodu školy	78
Tabulka 18 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na komunikační schopnosti.....	78
Tabulka 19 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na znalost cizích jazyků	79
Tabulka 20 Celkové průměrné hodnoty odborných kompetencí – rozpětí a medián.....	81
Tabulka 21 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na time management	83
Tabulka 22 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na sebezrovoj	84
Tabulka 23 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na schopnost sebereflexe.....	85
Tabulka 24 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na přijímání rozhodnutí včetně důsledků rozhodnutí.....	86
Tabulka 25 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na práci se stresem	86
Tabulka 26 Celkové průměrné hodnoty osobnostních kompetencí – rozpětí a medián	88
Tabulka 27 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na sestavení týmu a práci s týmem.....	90
Tabulka 28 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na řešení problémů a konfliktů.....	90
Tabulka 29 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na zvládání odporu při zavádění změny.....	91
Tabulka 30 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na spolupráci s partnery ve prospěch školy.....	92
Tabulka 31 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na akceptaci stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele	93
Tabulka 32 Celkové průměrné hodnoty sociálních kompetencí – rozpětí a medián.....	95
Tabulka 33 absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na plánování a vytváření školního vzdělávacího programu	96

Tabulka 34 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na využívání vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího vzdělávacího procesu.....	97
Tabulka 35 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na využívání nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu.....	98
Tabulka 36 Absolutní a relativní četnosti jednotlivých stupňů důležitosti kompetencí zaměřených na využití zpětné vazby pro inovaci školních vzdělávacích programů.....	99
Tabulka 37 Celkové průměrné hodnoty u kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu – rozpětí a medián.....	101
Tabulka 38 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek lídrovských kompetencí	104
Tabulka 39 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek manažerských kompetencí	105
Tabulka 40 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek odborných kompetencí	106
Tabulka 41 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek osobnostních kompetencí	107
Tabulka 42 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek sociálních kompetencí	108
Tabulka 43 Celkové průměrné hodnoty míry důležitosti složek kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu.....	108

Seznam grafů

Graf 1 Srovnání oslovených a zapojených respondentů v dotazníkovém šetření	56
Graf 2 Rozdělení respondentů podle délky řídicí praxe/praxe v regionálním školství	57
Graf 3 Celkové relativní četnosti důležitosti složek lídrovských kompetencí	59
Graf 4 Celkové průměrné hodnoty důležitosti lídrovských kompetencí.....	65
Graf 5 Celkové relativní četnosti důležitosti složek manažerských kompetencí	67
Graf 6 Celkové průměrné hodnoty důležitosti manažerských kompetencí.....	74
Graf 7 Celkové relativní četnosti důležitosti složek odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy	76
Graf 8 Celkové průměrné hodnoty důležitosti odborných kompetencí vzhledem k funkci ředitele školy	80
Graf 9 Celkové relativní četnosti důležitosti složek osobnostních kompetencí	82
Graf 10 Celkové průměrné hodnoty důležitosti osobnostních kompetencí.....	87
Graf 11 Celkové relativní četnosti důležitosti složek sociálních kompetencí	89
Graf 12 Celkové průměrné hodnoty důležitosti sociálních kompetencí	94
Graf 13 Celkové relativní četnosti důležitosti složek kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu	99

Graf 14 Celkové průměrné hodnoty důležitosti kompetencí v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu	100
Graf 15 Celkové průměrné hodnoty důležitosti složek kompetencí	103

Příloha č. 1 – Kompetenční model ředitele školy.

lídrovské (strategické myšlení)	<ul style="list-style-type: none"> • sestavení a naplňování vize • stanovení priorit • prezentace a propagace školy • motivace pracovníků
manažerské (rozvoj, organizace)	<ul style="list-style-type: none"> • stanovení strategie • personální činnosti (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení) • zajištění zdrojů (projekty, granty) • chod systému (výkon manažerských funkcí)
odborné (vzhledem k funkci)	<ul style="list-style-type: none"> • znalost právních a ekonomických předpisů • znalost školského kontextu • komunikační schopnosti • jazykové vybavení
osobnostní	<ul style="list-style-type: none"> • time management • seberozvoj, schopnost sebereflexe • přijímání rozhodnutí • práce se stresem
sociální	<ul style="list-style-type: none"> • sestavování týmů • řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu • spolupráce s partnery • akceptování podmínek
řízení a hodnocení edukačního procesu	<ul style="list-style-type: none"> • plánování a vytváření kurikula • evaluace procesu (srovnávací šetření) • implementace nových poznatků do edukačního procesu • využití zpětné vazby pro zlepšování procesu

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 62).

Příloha č. 2 – Kompetenční model ředitele školy podle Nezvalové.

Kompetence řídicí

Hlavní způsobilosti:

- **Realizovat školskou politiku:**
 - Rozvíjet cíle školské politiky.
 - Vymezovat poslání a vizi školy.
 - Rozvíjet vztahy mezi školou a sociálními partnery.
 - Vytvářet pozitivní vztahy s komunitou a rodiči.
- **Řídit vzdělávání žáků:**
 - Efektivně řídit výuku na škole.
 - Podporovat účinně výuku.
 - Zavádět nové prostředky, formy a metody podporující výuku.
 - Vytvářet pozitivní výukové klima.
 - Reagovat na potřeby žáků
 - Zavádět moderní výukové technologie.
 - Monitorovat a hodnotit výuku a vzdělávací programy.
- **Řídit lidské zdroje:**
 - Zajistit efektivní práci všech zúčastněných.
 - Monitorovat práci a intervenovat průběžně v případě potřeby.
 - Zajišťovat odpovídající profesionalitu a včas intervenovat.
 - Zajistit prostředí, podporující práci učitelského sboru a včas intervenovat.
 - Rozvíjet práci týmů.
 - Plánovat a hodnotit práci týmů i jednotlivců.
 - Rozvíjet práci každého jednotlivce.
 - Dobře rozhodovat a dokázat změnit strategii na základě zpětné vazby.
 - Monitorovat průběžně svou činnost.
 - Vytvářet a podporovat pozitivní pracovní vztahy.
- **Řídit materiální zdroje:**
 - Efektivně alokovat materiální a finanční zdroje.
 - Monitorovat a kontrolovat použití zdrojů.
- **Řídit informační zdroje:**
 - Vyhledávat a vyhodnocovat informace.
 - Využívat informace k řešení problémů a přijetí rozhodnutí.
 - Využívat IT.

Kompetence sebeřídící (Řídit svůj profesionální rozvoj)

Hlavní způsobilosti:

- **Rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality své práce:**
 - Orientovat se v nových poznatcích.
 - Sledovat odbornou literaturu.
 - Rozvíjet své řídicí dovednosti.
 - Zúčastňovat se dalšího vzdělávání.
 - Pečovat o svůj profesionální růst.
 - Provádět své pravidelné sebehodnocení.
 - Reflektovat své aktivity.

- **Podílet se na týmové práci:**
 - Podílet se na implementaci změn ve škole.
 - Efektivně pracovat ve svém týmu.
 - Spolupracovat s ostatními učiteli.
 - Inovovat své vědomosti a dovednosti v rámci týmu.

Kompetence personální (osobní/osobnostní)

Hlavní způsobilosti:

- **Plánovat dosažení optimálních výsledků:**
 - Prokazovat své schopnosti.
 - Vymezit priority.
 - Dovedst řešit problémy.
- **Vést ostatní k dosažení optimálních výsledků:**
 - Prokazovat citlivost k problémům ostatních.
 - Navazovat kontakty s ostatními.
 - Získávat souhlas ostatních.
 - Prezentovat se pozitivně ostatním.
- **Řídit sebe k dosahování optimálních výsledků:**
 - Prokazovat sebedůvěru a schopnost se kontrolovat.
 - Zvládat emoce a stres.
 - Schopnost osobnostního rozvoje.
- **Využívat intelektu k optimalizaci výsledků:**
 - Schopnost vyhledávání a strukturování informací.
 - Identifikovat a aplikovat koncepty a teorie.
 - Schopnost přijímat rozhodnutí a odpovědnost.

Zdroj: Nezvalová (2003).

Příloha č. 3 – Vybrané aktivity na podporu odborného technického vzdělávání v jednotlivých krajích.

Kraj	Odkazy na internetové stránky s programy podpory
Hlavní město Praha	http://skoly.praha.eu/zdroj.aspx?typ=4&Id=85763&sh=-486360147
Jihočeský kraj	https://www.kraj-jihocesky.cz/file.php?par[id_r]=148441&par[view]=0
Jihomoravský kraj	https://www.kr-jihomoravsky.cz/Default.aspx?ID=272079&TypeID=2
Karlovarský kraj	http://www.kr-karlovarsky.cz/region/Stranky/Podpora_technic_vzdel.aspx
Kraj Vysočina	https://www.kr-vysocina.cz/prirodni-a-technicke-obory-vyzva-pro-budoucnost/ds-302795/p1=68460
Královehradecký kraj	http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/kraj-volene-organy/evropska-unie-ehp/eu-granty-op-vk/IPo-KHK/IPo-KHK-32559/
Liberecký kraj	http://www.edulk.cz/LinkClick.aspx?fileticket=S9JrpXfm9Xw%3D&tabid=160&mid=756
Moravskoslezský kraj	https://www.msk.cz/cz/dotace_eu/odborne--karierove-a-polytechnicke-vzdelavani-v-msk-okap-122621/
Olomoucký kraj	https://www.kr-olomoucky.cz/podpora-polytechnickeho-vzdelavani-a-remesel-v-olomouckem-kraji-pro-skolni-rok-2018-2019-cl-4372.html
Pardubický kraj	https://www.klickevzdelani.cz/Verejnost/TECHNOhratky/P%C5%99edstaven%C3%AD-projektu-TECHNOhr%C3%A1tky
Plzeňský kraj	https://www.klickevzdelani.cz/Verejnost/TECHNOhratky/P%C5%99edstaven%C3%AD-projektu-TECHNOhr%C3%A1tky
Středočeský kraj	https://www.kr-stredocesky.cz/web/skolstvi/projekt-cpto
Ústecký kraj	http://www.kr-ustecky.cz/ustecky-kraj-prezentoval-vystupy-projektu-prirodovedne-a-technicke-vzdelavani-v-ramci-celokrajske-konference/d-1689982
Zlínský kraj	https://www.kr-zlinsky.cz/centra-prirodovedneho-a-technickeho-vzdelavani-pro-moderni-vyuku-zaku-strednich-a-zakladnich-skol-ve-zlinskem-kraji-cl-2556.html

Zdroj: vlastní zpracování.

Příloha č. 4 – Počet absolventů a nově přijatých žáků do 1. ročníků u skupin oborů vzdělání kategorie M ve školním roce 2016/2017 (denní forma vzdělávání).

Skupiny oborů vzdělání kategorie M	Počet	
	nově přijatých žáků do 1. ročníku	absolventů
16 Ekologie a ochrana životního prostředí	317	245
18 Informatické obory	3 961	2 450
21 Hornictví a hornická geologie, hutnictví a slévárenství	28	27
23 Strojírenství a strojírenská výroba	4 399	2 572
26 Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika	3 569	2 122
28 Technická chemie a chemie silikátů	655	452
29 Potravinářství a potravinářská chemie	206	124
31 Textilní výroba a oděvnictví	105	57
32 Kožedělná a obuvnická výroba a zpracování plastů	22	5
33 Zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů	131	91
34 Polygrafie, zpracování papíru, filmu a fotografie	604	363
36 Stavebnictví, geodézie a kartografie	1 916	1 379
37 Doprava a spoje	904	586
39 Speciální a interdisciplinární obory	1 128	633
41 Zemědělství a lesnictví	1 583	981
43 Veterinářství a veterinární prevence	633	433
53 Zdravotnictví	3 437	1 801
63 Ekonomika a administrativa	6 567	4 799
65 Gastronomie, hotelnictví a turismus	3 324	2 300
66 Obchod	272	146
68 Právo, právní a veřejnosprávní činnost	2 936	1 673
69 Osobní a provozní služby	1 034	427
72 Publicistika, knihovnictví a informatika	169	129
75 Pedagogika, učitelství a sociální péče	2 509	1 633
78 Obecně odborná příprava	3 780	3 206
79 Obecná příprava	23 641	20 403
82 Umění a užité umění	2 836	1 681

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2018).

Příloha č. 5 – Počet středních škol poskytující vzdělávání v uvedených skupinách oborů vzdělání kategorie M ve všech formách vzdělávání ve školním roce 2018/2019.

Kraj	Počet škol ve skupinách oborů vzdělání				Celkový počet škol
	Informatické obory	Strojírenství a strojírenská výroba	Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika	Stavebnictví, geodézie a kartografie	
Hlavní město Praha	14	4	10	5	33
Jihočeský kraj	9	5	8	5	27
Jihomoravský kraj	14	12	5	6	37
Karlovarský kraj	4	3	2	3	12
Kraj Vyšocha	6	5	3	4	18
Královehradecký kraj	11	8	6	2	27
Liberecký kraj	3	5	3	3	14
Moravskoslezský kraj	19	12	15	6	52
Olomoucký kraj	4	9	8	8	29
Pardubický kraj	6	6	6	3	21
Plzeňský kraj	7	4	6	2	19
Středočeský kraj	12	13	7	6	38
Ústecký kraj	9	11	9	6	35
Zlínský kraj	9	5	6	3	23

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019).

Příloha č. 6 – Počet žáků v uvedených skupinách oborů vzdělání kategorie M ve všech formách vzdělávání ve vybraných krajích ve školním roce 2016/2017.

Kraj	Počet žáků ve skupinách oborů vzdělání				Celkový počet žáků
	Informatické obory	Strojírenství a strojírenská výroba	Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika	Stavebnictví, geodézie a kartografie	
Hlavní město Praha	2 481	2 002	2 344	1 651	8 478
Moravskoslezský kraj	2 146	2 518	1 693	1 061	7 418
Středočeský kraj	830	2 608	1 808	1 123	6 369

Zdroj: Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v hlavním městě Praze, v Moravskoslezském a Středočeském kraji 2016/2017.

Příloha č. 7 – Seznam pražských technicky zaměřených středních odborných škol vzdělávající žáky ve skupině oborů 18 Informatické obory.

Název školy podle zřizovací listiny
Smíchovská střední průmyslová škola, Praha 5, Preslova 25
Soukromá střední škola výpočetní techniky s. r. o., Litvínovská 600, 190 21 Praha 9
Střední průmyslová škola elektrotechnická, Praha 10, V Úžlabině 320
Střední průmyslová škola elektrotechnická, Praha 2, Ječná 30
Střední průmyslová škola na Proseku, Novoborská 2, 190 00 Praha 9
Střední průmyslová škola strojnická, škola hlavního města Prahy, Praha 1, Betlémská 4/287
Střední průmyslová škola, Praha 10, Na Třebešíně 2299
Střední škola automobilní a informatiky
Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola elektrotechnická Františka Křížka, Praha 1, Na Příkopě 16
Vyšší odborná škola informačních studií a Střední škola elektrotechniky, multimédií a informatiky

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019).

Příloha č. 8 – Seznam pražských technicky zaměřených středních odborných škol vzdělávající žáky ve skupině oborů 23 Strojírenství a strojírenská výroba.

Název školy podle zřizovací listiny
Střední průmyslová škola na Proseku, Novoborská 2, 190 00 Praha 9
Střední průmyslová škola strojnická, škola hlavního města Prahy, Praha 1, Betlémská 4/287
Střední průmyslová škola, Praha 10, Na Třebešíně 2299
Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola dopravní, Praha 1, Masná 18

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019).

Příloha č. 9 – Seznam pražských technicky zaměřených středních odborných škol vzdělávající žáky ve skupině oborů 26 Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika.

Název školy podle zřizovací listiny
Střední průmyslová škola sdělovací techniky, Praha 1, Panská 3
Střední průmyslová škola elektrotechnická, Praha 10, V Úžlabině 320
Střední průmyslová škola elektrotechnická, Praha 2, Ječná 30
Střední průmyslová škola na Proseku, Novoborská 2, 190 00 Praha 9
Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola dopravní, Praha 1, Masná 18
Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola elektrotechnická Františka Křížka, Praha 1, Na Příkopě 16
Vyšší odborná škola informačních studií a Střední škola elektrotechniky, multimédií a informatiky

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019).

Příloha č. 10 – Seznam pražských technicky zaměřených středních odborných škol vzdělávající žáky ve skupině oborů 36 Stavebnictví, geodézie a kartografie.

Název školy podle zřizovací listiny
Vyšší odborná škola stavební a Střední průmyslová škola stavební, Praha 1, Dušní 17
Střední průmyslová škola stavební Josefa Gočára, Praha 4, Družstevní ochoz 3
Střední průmyslová škola zeměměřická, Praha 9, Pod Táborem 300

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019).

Příloha č. 11 – Dotazník pro ředitele, zástupce ředitele technicky zaměřených středních odborných škol v Praze a pro zaměstnance odboru školství, mládeže a sportu MHMP.

Vážená paní, vážený pane,

tímto se na Vás obracím s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku, který je zaměřen na problematiku kompetencí ředitelů středních odborných škol. Dotazník je anonymní. Jeho vyplnění Vám zabere přibližně 10 minut. Výsledky budou použity v mé diplomové práci na téma Kompetence ředitele střední odborné školy s technickým zaměřením. Předem Vám děkuji za čas, který věnujete vyplnění dotazníku.

Lukáš Hons

Základní informace

Na jaké pracovní pozici pracujete?

- Ředitel/ka školy
- Zástupce/zástupkyně ředitele/ředitelky školy
- Zaměstnanec odboru školství, mládeže a sportu MHMP

Jaké je délka vaší řídicí praxe (započítává se vykonávání funkce zástupce ředitele školy a ředitele školy)? – otázka pouze pro ředitele a zástupce ředitele (u respondentů řešeno filtrem v rámci on-line dotazníku).

- méně než 6 let
- 6–12 let
- 13–18 let
- více než 18 let

Jak dlouho působíte v oblasti regionálního školství? – otázka pouze zástupce zřizovatele (u respondentů řešeno filtrem v rámci on-line dotazníku).

- méně než 6 let
- 6–12 let
- 13–18 let
- více než 18 let

Kompetence ředitele střední odborné školy technického zaměření

V následujících tabulkách jsou uvedeny uvažované kompetence ředitele školy. Označte prosím důležitost jednotlivých kompetencí pro výkon funkce ředitele střední odborné školy technického zaměření.

Lídrovské kompetence

Složky kompetence	Vyjádření důležitosti				
	Nedůležitá (není potřebná)	Málo důležitá (není nezbytně nutná)	Důležitá (chápána jako standardní)	Velmi důležitá (velmi často a aktivně využívaná)	Mimořádná důležitá (strategicky významná)
Sestavení a naplňování vize					
Stanovení priorit					
Prezentace a propagace školy					
Motivace pracovníků					
Morální a etické vedení školy					

Uveďte případně i jiné složky lídrovských kompetencí (včetně vyjádření důležitosti), které jsou podle vašeho názoru typické pro ředitele SOŠ technického zaměření.

Manažerské kompetence

Složky kompetence	Vyjádření důležitosti				
	Nedůležitá (není potřebná)	Málo důležitá (není nezbytně nutná)	Důležitá (chápána jako standardní)	Velmi důležitá (velmi často a aktivně využívaná)	Mimořádná důležitá (strategicky významná)
Stanovení strategie					
Výběr pracovníků					
Adaptace pracovníků					
Stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení					
Péče o další rozvoj pracovníků					
Zajištění dalších finančních zdrojů pro školu (projekty, granty)					
Vykonávání základních manažerských funkcí					

Uveďte případně i jiné složky manažerských kompetencí (včetně vyjádření důležitosti), které jsou podle vašeho názoru typické pro ředitele SOŠ technického zaměření.

Odborné kompetence vzhledem k funkci ředitele školy

Složky kompetence	Vyjádření důležitosti				
	Nedůležitá (není potřebná)	Málo důležitá (není nezbytně nutná)	Důležitá (chápána jako standardní)	Velmi důležitá (velmi často a aktivně využívána)	Mimořádná důležitá (strategicky významná)
Znalost právních a ekonomických předpisů					
Orientace ve školském prostředí a implementace nových trendů do chodu školy					
Komunikační schopnosti					
Znalost cizích jazyků					

Uveďte případně i jiné složky odborných kompetencí (včetně vyjádření důležitosti), které jsou podle vašeho názoru typické pro ředitele SOŠ technického zaměření.

Osobnostní kompetence

Složky kompetence	Vyjádření důležitosti				
	Nedůležitá (není potřebná)	Málo důležitá (není nezbytně nutná)	Důležitá (chápána jako standardní)	Velmi důležitá (velmi často a aktivně využívána)	Mimořádná důležitá (strategicky významná)
Rozvrhování času – time management					
Seberozvoj – pravidelné vzdělávání					
Schopnost sebereflexe					
Přijímání rozhodnutí včetně důsledků rozhodnutí					
Práce se stresem					

Uveďte případně i jiné složky osobnostních kompetencí (včetně vyjádření důležitosti), které jsou podle vašeho názoru typické pro ředitele SOŠ technického zaměření.

Sociální kompetence

Složky kompetence	Vyjádření důležitosti				
	Nedůležitá (není potřebná)	Málo důležitá (není nezbytně nutná)	Důležitá (chápána jako standardní)	Velmi důležitá (velmi často a aktivně využívána)	Mimořádná důležitá (strategicky významná)
Sestavení týmu a práce s týmem					
Řešení problémů a konfliktů					
Zvládání odporu při zavádění změny					
Spolupráce s partnery ve prospěch školy					
Akceptace stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele					

Uveďte případně i jiné složky sociálních kompetencí (včetně vyjádření důležitosti), které jsou podle vašeho názoru typické pro ředitele SOŠ technického zaměření.

Řízení a hodnocení vzdělávacího procesu

Složky kompetence	Vyjádření důležitosti				
	Nedůležitá (není potřebná)	Málo důležitá (není nezbytně nutná)	Důležitá (chápána jako standardní)	Velmi důležitá (velmi často a aktivně využívaná)	Mimořádná důležitá (strategicky významná)
Plánování a vytváření ŠVP					
Využití vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení vzdělávacího procesu					
Využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu					
Využití zpětné vazby pro inovaci ŠVP					

Uveďte případně i jiné složky kompetencí v rámci řízení a hodnocení vzdělávacího procesu (včetně vyjádření důležitosti), které jsou podle vašeho názoru typické pro ředitele SOŠ technického zaměření.

Příloha č. 12 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – lídrovské kompetence.

Lídrovské kompetence	Četnosti	Skupiny respondentů																Celkem							
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML										vážený průměr	
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4		vážený průměr
Sestavení a naplňování vize																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	2	3	6	3,36	0	0	0	0	1	4,00	0	0	2	4	9	3,47
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	18,2	27,3	54,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	13,3	26,7	60,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	3,25	0	0	0	4	1	3,20	0	0	1	1	2	3,25	0	0	2	6	5	3,23
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	0,0	80,0	20,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	15,4	46,2	38,5	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	2	4,00	0	0	1	2	2	3,20
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	20,0	40,0	40,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x	0	0	0	2	2	3,50
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
celkem	absolutní	0,0	0,0	2,0	5,0	5,0	3,25	0,0	0,0	2,0	8,0	8,0	3,33	0,0	0,0	1,0	1,0	5,0	3,57	0	0	5	14	18	3,35
	relativní	0,0	0,0	16,7	41,7	41,7		0,0	0,0	11,1	44,4	44,4		0,0	0,0	14,3	14,3	71,4		0,0	0,0	13,5	37,8	48,6	
Stanovení priorit																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	1	5	5	3,36	0	0	0	0	1	4,00	0	0	1	7	7	3,40
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	9,1	45,5	45,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	6,7	46,7	46,7	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	2	2	1	2,80	0	0	1	1	2	3,25	0	0	3	4	6	3,23
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	40,0	40,0	20,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	23,1	30,8	46,2	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	0	1	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	2	4,00	0	0	1	1	3	3,40
	relativní	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	20,0	20,0	60,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x	0	0	0	2	2	3,50
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
celkem	absolutní	0	0	1	5	6	3,42	0	0	3	8	7	3,22	0	0	1	1	5	3,57	0	0	5	14	18	3,35
	relativní	0,0	0,0	8,3	41,7	50,0		0,0	0,0	16,7	44,4	38,9		0,0	0,0	14,3	14,3	71,4		0,0	0,0	13,5	37,8	48,6	
Prezentace a propagace školy																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	4	3	4	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	4	5	6	3,13
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	36,4	27,3	36,4		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	26,7	33,3	40,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	0	3	2	3,40	0	0	2	1	1	2,75	0	0	2	5	6	3,31
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	0,0	60,0	40,0		0,0	0,0	50,0	25,0	25,0		0,0	0,0	15,4	38,5	46,2	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	1	1	3,50	0	0	1	3	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	20,0	60,0	20,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	3	0	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	0	4	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
celkem	absolutní	0	0	1	6	5	3,33	0	0	4	8	6	3,11	0	0	2	3	2	3,00	0	0	7	17	13	3,16
	relativní	0,0	0,0	8,3	50,0	41,7		0,0	0,0	22,2	44,4	33,3		0,0	0,0	28,6	42,9	28,6		0,0	0,0	18,9	45,9	35,1	

Motivace pracovníků																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	1	3	7	3,55	0	0	0	0	1	4,00	0	0	1	5	9	3,53
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	9,1	27,3	63,6		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	6,7	33,3	60,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	0	1	4	3,80	0	0	1	2	1	3,00	0	0	1	4	8	3,54
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	0,0	20,0	80,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	7,7	30,8	61,5	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	1	1	3,50	0	0	1	2	2	3,20
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	20,0	40,0	40,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	0	3	4,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	0	1	3	3,75
	relativní	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	0,0	25,0	75,0	
celkem	absolutní	0	0	1	4	7	3,50	0	0	1	5	12	3,61	0	0	1	3	3	3,29	0	0	3	12	22	3,51
	relativní	0,0	0,0	8,3	33,3	58,3		0,0	0,0	5,6	27,8	66,7		0,0	0,0	14,3	42,9	42,9		0,0	0,0	8,1	32,4	59,5	
Morální a etické vedení školy																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	2	4	5	3,27	0	0	0	0	1	4,00	0	0	2	5	8	3,40
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	18,2	36,4	45,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	13,3	33,3	53,3	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	2	2	3,50	0	0	0	1	4	3,80	0	0	1	2	1	3,00	0	0	1	5	7	3,46
	relativní	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	0,0	20,0	80,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	7,7	38,5	53,8	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	2	4,00	0	0	1	1	3	3,40
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	20,0	20,0	60,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	0	2	2	3,50
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
celkem	absolutní	0	0	1	5	6	3,42	0	0	2	6	10	3,44	0	0	1	2	4	3,43	0	0	4	13	20	3,43
	relativní	0,0	0,0	8,3	41,7	50,0		0,0	0,0	11,1	33,3	55,6		0,0	0,0	14,3	28,6	57,1		0,0	0,0	10,8	35,1	54,1	

Příloha č. 13 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – manažerské kompetence.

Manažerské kompetence	Četnosti	Skupiny respondentů																	Celkem						
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML					vážený průměr	0	1	2	3	4	vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4							
Stanovení strategie																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	1	8	2	3,09	0	0	0	0	1	4,00	0	0	2	9	4	3,13
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	9,1	72,7	18,2		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	13,3	60,0	26,7	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	3,25	0	0	0	3	2	3,40	0	0	1	2	1	3,00	0	0	2	6	5	3,23
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	0,0	60,0	40,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	15,4	46,2	38,5	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	2	0	3,00	0	0	2	3	0	2,60
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	40,0	60,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x	0	0	1	1	2	3,25
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	
celkem	absolutní	0,0	0,0	4,0	4,0	4,0	3,00	0,0	0,0	2,0	11,0	5,0	3,17	0,0	0,0	1,0	4,0	2,0	3,14	0	0	7	19	11	3,11
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	11,1	61,1	27,8		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6		0,0	0,0	18,9	51,4	29,7	
Výběr pracovníků																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	1	5	5	3,36	0	0	0	0	1	4,00	0	0	1	6	8	3,47
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	9,1	45,5	45,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	6,7	40,0	53,3	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	2	1	2	3,00	0	0	1	1	2	3,25	0	0	3	3	7	3,31
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	40,0	20,0	40,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	23,1	23,1	53,8	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	2	4,00	0	0	1	2	2	3,20
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	20,0	40,0	40,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	0	0	x	0	0	1	1	2	3,25
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0	
celkem	absolutní	0	0	1	4	7	3,50	0	0	4	7	7	3,17	0	0	1	1	5	3,57	0	0	6	12	19	3,35
	relativní	0,0	0,0	8,3	33,3	58,3		0,0	0,0	22,2	38,9	38,9		0,0	0,0	14,3	14,3	71,4		0,0	0,0	16,2	32,4	51,4	
Adaptace pracovníků																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	1	2	6	2	2,82	0	0	0	0	1	4,00	0	1	2	8	4	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	9,1	18,2	54,5	18,2		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	6,7	13,3	53,3	26,7	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	2	1	3,00	0	0	1	4	0	2,80	0	0	0	3	1	3,25	0	0	2	9	2	3,00
	relativní	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	20,0	80,0	0,0		0,0	0,0	0,0	75,0	25,0		0,0	0,0	15,4	69,2	15,4	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	1	1	0	2,50	0	0	3	2	0	2,40
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	60,0	40,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	1	2	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0	
celkem	absolutní	0	0	4	5	3	2,92	0	1	3	12	2	2,83	0	0	1	4	2	3,14	0	1	8	21	7	2,92
	relativní	0,0	0,0	33,3	41,7	25,0		0,0	5,6	16,7	66,7	11,1		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6		0,0	2,7	21,6	56,8	18,9	

Stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení																										
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	2	7	2	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	2	10	3	3,07	
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	18,2	63,6	18,2		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	13,3	66,7	20,0		
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	2	1	3,00	0	0	1	3	1	3,00	0	0	0	2	2	3,50	0	0	2	7	4	3,15	
	relativní	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	20,0	60,0	20,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	15,4	53,8	30,8		
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	0	1	1	0	2,50	0	0	4	1	0	2,20	
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	80,0	20,0	0,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	1	0	2,33	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	2	2	0	2,50	
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		
celkem	absolutní	0,0	0,0	5,0	5,0	2,0	2,75	0,0	0,0	4,0	11,0	3,0	2,94	0,0	0,0	1,0	4,0	2,0	3,14	0	0	10	20	7	2,92	
	relativní	0,0	0,0	41,7	41,7	16,7		0,0	0,0	22,2	61,1	16,7		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6		0,0	0,0	27,0	54,1	18,9		
Péče o další rozvoj pracovníků																										
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	6	3	2	2,64	0	0	0	1	0	3,00	0	0	6	6	3	2,80	
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	54,5	27,3	18,2		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	40,0	40,0	20,0		
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	2	1	3,00	0	1	0	4	0	2,60	0	0	0	4	0	3,00	0	1	1	10	1	2,85	
	relativní	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	20,0	0,0	80,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	7,7	7,7	76,9	7,7		
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	2	0	3,00	0	0	3	2	0	2,40	
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	60,0	40,0	0,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	1	0	2,33	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	0	0	x	0	0	3	1	0	2,25	
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	75,0	25,0	0,0		
celkem	absolutní	0	0	5	5	2	2,75	0	1	8	7	2	2,56	0	0	0	7	0	3,00	0	1	13	19	4	2,70	
	relativní	0,0	0,0	41,7	41,7	16,7		0,0	5,6	44,4	38,9	11,1		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	2,7	35,1	51,4	10,8		
Zajištění dalších finančních zdrojů pro školu																										
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	0	2	3,33	0	1	4	6	0	2,45	0	0	0	0	1	4,00	0	1	5	6	3	2,73	
	relativní	0,0	0,0	33,3	0,0	66,7		0,0	9,1	36,4	54,5	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	6,7	33,3	40,0	20,0		
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	3,25	0	0	1	3	1	3,00	0	0	1	3	0	2,75	0	0	3	7	3	3,00	
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	20,0	60,0	20,0		0,0	0,0	25,0	75,0	0,0		0,0	0,0	23,1	53,8	23,1		
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	0	1	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	1	0	1	3,00	0	0	2	1	2	3,00	
	relativní	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	50,0	0,0	50,0		0,0	0,0	40,0	20,0	40,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	1	0	1	0	1	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	1	0	1	1	1	2,25	
	relativní	33,3	0,0	33,3	0,0	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		25,0	0,0	25,0	25,0	25,0		
celkem	absolutní	1	0	4	1	6	2,92	0	1	5	11	1	2,67	0	0	2	3	2	3,00	1	1	11	15	9	2,81	
	relativní	8,3	0,0	33,3	8,3	50,0		0,0	5,6	27,8	61,1	5,6		0,0	0,0	28,6	42,9	28,6		2,7	2,7	29,7	40,5	24,3		
Vykonávání základních manažerských funkcí																										
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	3	0	0	2,00	0	0	4	4	3	2,91	0	0	0	0	1	4,00	0	0	7	4	4	2,80	
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	36,4	36,4	27,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	46,7	26,7	26,7		
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	3	0	2,75	0	0	0	4	1	3,20	0	0	1	2	1	3,00	0	0	2	9	2	3,00	
	relativní	0,0	0,0	25,0	75,0	0,0		0,0	0,0	0,0	80,0	20,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	15,4	69,2	15,4		
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	1	1	3,50	0	0	3	1	1	2,60	
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	60,0	20,0	20,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	0	1	2,67	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x	0	0	2	0	2	3,00	
	relativní	0,0	0,0	66,7	0,0	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	50,0	0,0	50,0		
celkem	absolutní	0	0	8	3	1	2,42	0	0	5	8	5	3,00	0	0	1	3	3	3,29	0	0	14	14	9	2,86	
	relativní	0,0	0,0	66,7	25,0	8,3		0,0	0,0	27,8	44,4	27,8		0,0	0,0	14,3	42,9	42,9		0,0	0,0	37,8	37,8	24,3		

Příloha č. 14 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – odborné kompetence vzhledem funkci ředitele školy.

Odborné kompetence vzhledem k funkci ředitele školy	Četnosti	Skupiny respondentů																	Celkem						
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML					vážený průměr						
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	vážený průměr
Znalost právních a ekonomických předpisů																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	4	5	2	2,82	0	0	0	0	1	4,00	0	0	4	7	4	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	36,4	45,5	18,2		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	26,7	46,7	26,7	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	2	2	3,50	0	0	0	3	2	3,40	0	0	1	1	2	3,25	0	0	1	6	6	3,38
	relativní	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	0,0	60,0	40,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	7,7	46,2	46,2	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	1	1	3,50	0	0	2	2	1	2,80
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	40,0	40,0	20,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	0	1	2,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	2	1	1	2,75
	relativní	0,0	0,0	66,7	0,0	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	50,0	25,0	25,0	
celkem	absolutní	0,0	0,0	4,0	4,0	4,0	3,00	0,0	0,0	4,0	10,0	4,0	3,00	0,0	0,0	1,0	2,0	4,0	3,43	0	0	9	16	12	3,08
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	22,2	55,6	22,2		0,0	0,0	14,3	28,6	57,1		0,0	0,0	24,3	43,2	32,4	
Orientace ve školském prostředí a implementace nových trendů do chodu školy																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	2	6	3	3,09	0	0	0	1	0	3,00	0	0	2	9	4	3,13
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	18,2	54,5	27,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	13,3	60,0	26,7	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	0	3	3,50	0	0	0	2	3	3,60	0	0	0	3	1	3,25	0	0	1	5	7	3,46
	relativní	0,0	0,0	25,0	0,0	75,0		0,0	0,0	0,0	40,0	60,0		0,0	0,0	0,0	75,0	25,0		0,0	0,0	7,7	38,5	53,8	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	1	1	3,50	0	0	2	2	1	2,80
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	40,0	40,0	20,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	3	0	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	0	4	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
celkem	absolutní	0	0	2	6	4	3,17	0	0	3	9	6	3,17	0	0	0	5	2	3,29	0	0	5	20	12	3,19
	relativní	0,0	0,0	16,7	50,0	33,3		0,0	0,0	16,7	50,0	33,3		0,0	0,0	0,0	71,4	28,6		0,0	0,0	13,5	54,1	32,4	
Komunikační schopnosti																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	1	4	6	3,45	0	0	0	0	1	4,00	0	0	1	6	8	3,47
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	9,1	36,4	54,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	6,7	40,0	53,3	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	2	2	3,50	0	0	0	0	5	4,00	0	0	1	1	2	3,25	0	0	1	3	9	3,62
	relativní	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	7,7	23,1	69,2	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	1	1	3,50	0	0	1	3	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	20,0	60,0	20,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x	0	0	0	2	2	3,50
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
celkem	absolutní	0	0	1	7	4	3,25	0	0	1	5	12	3,61	0	0	1	2	4	3,43	0	0	3	14	20	3,46
	relativní	0,0	0,0	8,3	58,3	33,3		0,0	0,0	5,6	27,8	66,7		0,0	0,0	14,3	28,6	57,1		0,0	0,0	8,1	37,8	54,1	

Znalost cizích jazyků																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	1	1	1	0	2,00	0	3	8	0	0	1,73	0	0	0	1	0	3,00	0	4	9	2	0	1,87
	relativní	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0		0,0	27,3	72,7	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		26,7	60,0	13,3	0,0		
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	2	1	1	0	1,75	0	3	2	0	0	1,40	0	2	1	1	0	1,75	0	7	4	2	0	1,62
	relativní	0,0	50,0	25,0	25,0	0,0		0,0	60,0	40,0	0,0	0,0		0,0	50,0	25,0	25,0	0,0		0,0	53,8	30,8	15,4	0,0	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	1	0	1	0	2,00	0	1	3	1	0	2,00
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	50,0	0,0	50,0	0,0		0,0	20,0	60,0	20,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	1	2	0	0	1,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	1	2	1	0	2,00
	relativní	0,0	33,3	66,7	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	25,0	50,0	25,0	0,0	
celkem	absolutní	0,0	4,0	6,0	2,0	0,0	1,83	0,0	6,0	11,0	1,0	0,0	1,72	0,0	3,0	1,0	3,0	0,0	2,00	0	13	18	6	0	1,81
	relativní	0,0	33,3	50,0	16,7	0,0		0,0	33,3	61,1	5,6	0,0		0,0	42,9	14,3	42,9	0,0		0,0	35,1	48,6	16,2	0,0	

Příloha č. 15 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – osobnostní kompetence.

Osobnostní kompetence	Četnosti	Skupiny respondentů																	Celkem						
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML											vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	vážený průměr	
Rozvrhování času – time management																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	2	0	2,67	0	0	6	2	3	2,73	0	0	0	1	0	3,00	0	0	7	5	3	2,73
	relativní	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0		0,0	0,0	54,5	18,2	27,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	46,7	33,3	20,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	3,25	0	0	2	3	0	2,60	0	0	1	2	1	3,00	0	0	4	6	3	2,92
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	40,0	60,0	0,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	30,8	46,2	23,1	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	1	1	3,50	0	0	2	2	1	2,80
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	40,0	40,0	20,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	0	1	2,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	2	1	1	2,75
	relativní	0,0	0,0	66,7	0,0	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	50,0	25,0	25,0	
celkem	absolutní	0,0	0,0	5,0	4,0	3,0	2,83	0,0	0,0	9,0	6,0	3,0	2,67	0,0	0,0	1,0	4,0	2,0	3,14	0	0	15	14	8	2,81
	relativní	0,0	0,0	41,7	33,3	25,0		0,0	0,0	50,0	33,3	16,7		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6		0,0	0,0	40,5	37,8	21,6	
Seberozvoj – pravidelné vzdělávání																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	2	1	0	2,33	0	0	8	2	1	2,36	0	0	0	1	0	3,00	0	0	10	4	1	2,40
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0		0,0	0,0	72,7	18,2	9,1		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	66,7	26,7	6,7	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	1	1	1	1	2,50	0	0	3	2	0	2,40	0	0	1	3	0	2,75	0	1	5	6	1	2,54
	relativní	0,0	25,0	25,0	25,0	25,0		0,0	0,0	60,0	40,0	0,0		0,0	0,0	25,0	75,0	0,0		0,0	7,7	38,5	46,2	7,7	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	2	1	3,33	0	0	3	2	1	2,67
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	50,0	33,3	16,7	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	1	0	2,33	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	2	2	0	2,50
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	
celkem	absolutní	0	1	7	3	1	2,33	0	0	12	5	1	2,39	0	0	1	5	1	3,00	0	1	20	13	3	2,49
	relativní	0,0	8,3	58,3	25,0	8,3		0,0	0,0	66,7	27,8	5,6		0,0	0,0	14,3	71,4	14,3		0,0	2,7	54,1	35,1	8,1	
Schopnost sebereflexe																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	5	2	4	2,91	0	0	0	0	1	4,00	0	0	5	4	6	3,07
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	45,5	18,2	36,4		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	33,3	26,7	40,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	3,25	0	0	0	2	3	3,60	0	0	0	3	1	3,25	0	0	1	6	6	3,38
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	0,0	40,0	60,0		0,0	0,0	0,0	75,0	25,0		0,0	0,0	7,7	46,2	46,2	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	1	1	0	2,50	0	0	3	2	0	2,40
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	60,0	40,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x	0	0	0	2	2	3,50
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
celkem	absolutní	0	0	3	5	4	3,08	0	0	5	5	8	3,17	0	0	1	4	2	3,14	0	0	9	14	14	3,14
	relativní	0,0	0,0	25,0	41,7	33,3		0,0	0,0	27,8	27,8	44,4		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6		0,0	0,0	24,3	37,8	37,8	

Přijímání rozhodnutí včetně důsledků rozhodnutí																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	1	5	5	3,36	0	0	0	0	1	4,00	0	0	1	6	8	3,47
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	9,1	45,5	45,5		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	6,7	40,0	53,3	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	1	1	3	3,40	0	0	1	1	2	3,25	0	0	2	3	8	3,46
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	20,0	20,0	60,0		0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	15,4	23,1	61,5	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	1	0	1	3,00	0	0	3	1	1	2,60
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	50,0	0,0	50,0	0,0		0,0	60,0	20,0	20,0		
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	1	2	3,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	0	2	2	3,50
	relativní	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	
celkem	absolutní	0,0	0,0	2,0	3,0	7,0	3,42	0,0	0,0	2,0	8,0	8,0	3,33	0,0	0,0	2,0	1,0	4,0	3,29	0	0	6	12	19	3,35
	relativní	0,0	0,0	16,7	25,0	58,3		0,0	0,0	11,1	44,4	44,4		0,0	0,0	28,6	14,3	57,1		0,0	0,0	16,2	32,4	51,4	
Práce se stresem																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	2	1	0	2,33	0	0	3	8	0	2,73	0	0	0	1	0	3,00	0	0	5	10	0	2,67
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0		0,0	0,0	27,3	72,7	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	1	2	2	3,20	0	0	1	2	1	3,00	0	0	2	5	6	3,31
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	20,0	40,0	40,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	15,4	38,5	46,2	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	1	1	3,50	0	0	2	2	1	2,80
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	40,0	40,0	20,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	2	0	2,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	1	3	0	2,75
	relativní	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	25,0	75,0	0,0	
celkem	absolutní	0	0	4	5	3	2,92	0	0	5	11	2	2,83	0	0	1	4	2	3,14	0	0	10	20	7	2,92
	relativní	0,0	0,0	33,3	41,7	25,0		0,0	0,0	27,8	61,1	11,1		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6		0,0	0,0	27,0	54,1	18,9	

Příloha č. 16 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – sociální kompetence.

Sociální kompetence	Četnosti	Skupiny respondentů																Celkem							
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML					vážený průměr	0	1	2	3	4	vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4							
Sestavení týmu a práce s týmem																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	1	4	6	3,45	0	0	0	1	0	3,00	0	0	1	7	7	3,40
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	9,1	36,4	54,5		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	6,7	46,7	46,7	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	1	2	3,25	0	0	1	3	1	3,00	0	0	1	2	1	3,00	0	0	3	6	4	3,08
	relativní	0,0	0,0	25,0	25,0	50,0		0,0	0,0	20,0	60,0	20,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	23,1	46,2	30,8	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	1	0	2,50	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	1	1	3,50	0	0	1	3	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	20,0	60,0	20,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	1	2	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0	
celkem	absolutní	0	0	3	5	4	3,08	0	0	2	9	7	3,28	0	0	1	4	2	3,14	0	0	6	18	13	3,19
	relativní	0,0	0,0	25,0	41,7	33,3		0,0	0,0	11,1	50,0	38,9		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6		0,0	0,0	16,2	48,6	35,1	
Řešení problémů a konfliktů																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	1	7	3	3,18	0	0	0	1	0	3,00	0	0	2	9	4	3,13
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	9,1	63,6	27,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	13,3	60,0	26,7	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	0	1	3	3,75	0	0	0	3	2	3,40	0	0	1	2	1	3,00	0	0	1	6	6	3,38
	relativní	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0		0,0	0,0	0,0	60,0	40,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	7,7	46,2	46,2	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	1	1	3,50	0	0	2	2	1	2,80
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	40,0	40,0	20,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	2	0	2,67	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x	0	0	1	2	1	3,00
	relativní	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0	
celkem	absolutní	0	0	4	4	4	3,00	0	0	1	11	6	3,28	0	0	1	4	2	3,14	0	0	6	19	12	3,16
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	5,6	61,1	33,3		0,0	0,0	14,3	57,1	28,6		0,0	0,0	16,2	51,4	32,4	
Zvládání odporu při zavádění změny																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	1	1	1	0	2,00	0	0	4	4	3	2,91	0	0	0	1	0	3,00	0	1	5	6	3	2,73
	relativní	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0		0,0	0,0	36,4	36,4	27,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	6,7	33,3	40,0	20,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	1	2	1	3,00	0	0	0	5	0	3,00	0	0	0	3	1	3,25	0	0	1	10	2	3,08
	relativní	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	75,0	25,0		0,0	0,0	7,7	76,9	15,4	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	2	4,00	0	0	2	1	2	3,00
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	40,0	20,0	40,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	3	0	3,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	0	4	0	3,00
	relativní	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	
celkem	absolutní	0	1	4	6	1	2,58	0	0	4	11	3	2,94	0	0	0	4	3	3,43	0	1	8	21	7	2,92
	relativní	0,0	8,3	33,3	50,0	8,3		0,0	0,0	22,2	61,1	16,7		0,0	0,0	0,0	57,1	42,9		0,0	2,7	21,6	56,8	18,9	

Spolupráce s partnery ve prospěch školy																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	3	0	3,00	0	0	5	5	1	2,64	0	0	0	1	0	3,00	0	0	5	9	1	2,73
	relativní	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	45,5	45,5	9,1		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	33,3	60,0	6,7	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	2	1	1	2,75	0	0	0	3	2	3,40	0	0	1	2	1	3,00	0	0	3	6	4	3,08
	relativní	0,0	0,0	50,0	25,0	25,0		0,0	0,0	0,0	60,0	40,0		0,0	0,0	25,0	50,0	25,0		0,0	0,0	23,1	46,2	30,8	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	1	2	0	2,67	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	2	0	3,00	0	0	2	4	0	2,67
	relativní	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	0	3	0	3,00	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x	0	0	0	3	1	3,25
	relativní	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	0,0	75,0	25,0	
celkem	absolutní	0	0	3	8	1	2,83	0	0	6	8	4	2,89	0	0	1	5	1	3,00	0	0	10	21	6	2,89
	relativní	0,0	0,0	25,0	66,7	8,3		0,0	0,0	33,3	44,4	22,2		0,0	0,0	14,3	71,4	14,3		0,0	0,0	27,0	56,8	16,2	
Akceptace stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	6	3	2	2,64	0	0	1	0	0	2,00	0	0	7	5	3	2,73
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	54,5	27,3	18,2		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	46,7	33,3	20,0	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	2	1	1	2,75	0	0	1	3	1	3,00	0	0	2	2	0	2,50	0	0	5	6	2	2,77
	relativní	0,0	0,0	50,0	25,0	25,0		0,0	0,0	20,0	60,0	20,0		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	38,5	46,2	15,4	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	1	1	3,50	0	0	3	1	1	2,60
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	50,0	50,0		0,0	0,0	60,0	20,0	20,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	0	1	2,67	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	2	1	1	2,75
	relativní	0,0	0,0	66,7	0,0	33,3		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	50,0	25,0	25,0	
celkem	absolutní	0	0	6	3	3	2,75	0	0	8	7	3	2,72	0	0	3	3	1	2,71	0	0	17	13	7	2,73
	relativní	0,0	0,0	50,0	25,0	25,0		0,0	0,0	44,4	38,9	16,7		0,0	0,0	42,9	42,9	14,3		0,0	0,0	45,9	35,1	18,9	

Příloha č. 17 – Souhrnná tabulka vyhodnocení získaných dat – kompetence v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu.

Kompetence v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu	Četnosti	Skupiny respondentů															Celkem								
		ředitelé					vážený průměr	zástupci ředitelů					vážený průměr	pracovníci odboru SML					vážený průměr	0	1	2	3	4	vážený průměr
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4							
Plánování a vytváření ŠVP																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	0	2	1	3,33	0	0	7	4	0	2,36	0	0	0	1	0	3,00	0	0	7	7	1	2,60
	relativní	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3		0,0	0,0	63,6	36,4	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	46,7	46,7	6,7	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	1	3	0	0	1,75	0	1	1	2	1	2,60	0	0	1	3	0	2,75	0	2	5	5	1	2,38
	relativní	0,0	25,0	75,0	0,0	0,0		0,0	20,0	20,0	40,0	20,0		0,0	0,0	25,0	75,0	0,0		0,0	15,4	38,5	38,5	7,7	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	2	0	3,00	0	0	2	3	0	2,60
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	40,0	60,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	1	0	1	1	0	1,67	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x	1	0	1	1	1	2,25
	relativní	33,3	0,0	33,3	33,3	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		x	x	x	x	x		25,0	0,0	25,0	25,0	25,0	
celkem	absolutní	1,0	1,0	6,0	3,0	1,0	2,17	0,0	1,0	8,0	7,0	2,0	2,56	0,0	0,0	1,0	6,0	0,0	2,86	1	2	15	16	3	2,49
	relativní	8,3	8,3	50,0	25,0	8,3		0,0	5,6	44,4	38,9	11,1		0,0	0,0	14,3	85,7	0,0		2,7	5,4	40,5	43,2	8,1	
Využití vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího procesu																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	2	0	1	2,67	0	0	6	4	1	2,55	0	0	0	1	0	3,00	0	0	8	5	2	2,60
	relativní	0,0	0,0	66,7	0,0	33,3		0,0	0,0	54,5	36,4	9,1		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	53,3	33,3	13,3	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	3	1	0	2,25	0	0	2	2	1	2,80	0	0	1	3	0	2,75	0	0	6	6	1	2,62
	relativní	0,0	0,0	75,0	25,0	0,0		0,0	0,0	40,0	40,0	20,0		0,0	0,0	25,0	75,0	0,0		0,0	0,0	46,2	46,2	7,7	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	1	0	0	2,00	0	0	0	2	0	3,00	0	0	3	2	0	2,40
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	60,0	40,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	2	1	0	2,33	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	0	0	2	2	0	2,50
	relativní	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	
celkem	absolutní	0	0	9	2	1	2,33	0	0	9	7	2	2,61	0	0	1	6	0	2,86	0	0	19	15	3	2,57
	relativní	0,0	0,0	75,0	16,7	8,3		0,0	0,0	50,0	38,9	11,1		0,0	0,0	14,3	85,7	0,0		0,0	0,0	51,4	40,5	8,1	
Využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	4	4	3	2,91	0	0	0	0	1	4,00	0	0	5	5	5	3,00
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	36,4	36,4	27,3		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	2	2	0	2,50	0	0	2	2	1	2,80	0	0	1	3	0	2,75	0	0	5	7	1	2,69
	relativní	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	0,0	40,0	40,0	20,0		0,0	0,0	25,0	75,0	0,0		0,0	0,0	38,5	53,8	7,7	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	2	0	3,00	0	0	2	3	0	2,60
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	40,0	60,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	0	0	0	1	4,00	0	0	0	0	0	x	0	0	1	1	2	3,25
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		100,0	x	x	x	x		x	0,0	0,0	25,0	25,0	
celkem	absolutní	0	0	6	4	2	2,67	0	0	6	7	5	2,94	0	0	1	5	1	3,00	0	0	13	16	8	2,86
	relativní	0,0	0,0	50,0	33,3	16,7		0,0	0,0	33,3	38,9	27,8		0,0	0,0	14,3	71,4	14,3		0,0	0,0	35,1	43,2	21,6	

Využití zpětné vazby pro inovaci ŠVP																									
délka praxe méně než 6 let	absolutní	0	0	1	1	1	3,00	0	1	4	4	2	2,64	0	0	0	0	1	4,00	0	1	5	5	4	2,80
	relativní	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3		0,0	9,1	36,4	36,4	18,2		0,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	6,7	33,3	33,3	26,7	
délka praxe 6–12 let	absolutní	0	0	3	1	0	2,25	0	1	1	2	1	2,60	0	0	2	2	0	2,50	0	1	6	5	1	2,46
	relativní	0,0	0,0	75,0	25,0	0,0		0,0	20,0	20,0	40,0	20,0		0,0	0,0	50,0	50,0	0,0		0,0	7,7	46,2	38,5	7,7	
délka praxe 13–18 let	absolutní	0	0	2	0	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	2	0	3,00	0	0	2	3	0	2,60
	relativní	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		0,0	0,0	40,0	60,0	0,0	
délka praxe více než 18 let	absolutní	1	0	0	2	0	2,00	0	0	0	1	0	3,00	0	0	0	0	0	x	1	0	0	3	0	2,25
	relativní	33,3	0,0	0,0	66,7	0,0		0,0	0,0	0,0	100,0	0,0		x	x	x	x	x		25,0	0,0	0,0	75,0	0,0	
celkem	absolutní	1,0	0,0	6,0	4,0	1,0	2,33	0,0	2,0	5,0	8,0	3,0	2,67	0,0	0,0	2,0	4,0	1,0	2,86	1	2	13	16	5	2,59
	relativní	8,3	0,0	50,0	33,3	8,3		0,0	11,1	27,8	44,4	16,7		0,0	0,0	28,6	57,1	14,3		2,7	5,4	35,1	43,2	13,5	

Označení kompetencí	Složky kompetencí
K1	Sestavení a naplňování vize
K2	Stanovení priorit
K3	Prezentace a propagace školy
K4	Motivace pracovníků
K5	Morální a etické vedení školy
K6	Stanovení strategie
K7	Výběr pracovníků
K8	Adaptace pracovníků
K9	Stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení
K10	Péče o další rozvoj pracovníků
K11	Zajištění dalších finančních zdrojů pro školu
K12	Vykonávání základních manažerských funkcí
K13	Znalost právních a ekonomických předpisů
K14	Orientace ve školském prostředí a implementace nových trendů do chodu školy
K15	Komunikační schopnosti
K16	Znalost cizích jazyků
K17	Time management
K18	Seberozvoj – pravidelné vzdělávání
K19	Schopnost sebereflexe
K20	Přijímání rozhodnutí včetně důsledků
K21	Práce se stresem
K22	Sestavení týmu a práce s týmem
K23	Řešení problémů a konfliktů
K24	Zvládání odporu při zavádění změny
K25	Spolupráce s partnery ve prospěch školy
K26	Akceptace stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele
K27	Plánování a vytváření ŠVP
K28	Využití vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího procesu
K29	Využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu
K30	Využití zpětné vazby pro inovaci ŠVP

Lídrovské kompetence

- dokáže sestavit vizi odpovídající potřebám školy
- umí stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich
- propaguje a zviditelňuje školu na veřejnosti
- využívá různé způsoby motivace pracovníků školy a svým působením u nich dosahuje optimálního výkonu
- poskytuje individuální podporu a pomoc pracovníkům školy
- v řídicí činnosti vystupuje jako vzor hodnot a kultivovaného, etického jednání

Manažerské kompetence

- formuluje dlouhodobé (strategické) cíle v souladu s vizí školy, tvoří k nim realizační plány, v určených časových intervalech (kritické body kontroly) vyhodnocuje jejich plnění a přijímá korekce a nápravná opatření
- analyzuje vnitřní a vnější prostředí školy (SWOT, STEP)
- sestavuje personální strategii školy
- definuje požadavky a kritéria pro výběr pracovníků školy
- zajišťuje vytvoření programu adaptace nových pracovníků školy
- stanovuje kritéria hodnocení pracovníků školy a provádí jejich hodnocení
- sestavuje plán dalšího vzdělávání pracovníků školy a vytváří podmínky pro jeho naplnění
- zajišťuje pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet (granty apod.)
- umí správně vykonávat všechny základní manažerské funkce

Odborné kompetence vzhledem k funkci ředitele školy

- řídí školu v souladu s platnými právními předpisy, vytváří a aktualizuje vnitřní řády a směrnice
- provádí výkon státní správy (rozhoduje ve správním řízení)
- řídí školu v souladu s platnými ekonomickými předpisy, kontroluje jejich dodržování
- tvoří rozpočet vzhledem k potřebám školy, řídí a hodnotí čerpání rozpočtu z hlediska účelnost, účinnosti, efektivnosti a hospodárnosti
- sleduje trendy vývoje školství a dokáže je implementovat do života školy
- dokáže vhodně komunikovat se všemi pracovníky školy, žáky a jejich zákonnými zástupci, s dalšími partnery školy

Osobnostní kompetence

- dokáže i rozvrhnout svůj čas, stíhá svoji práci
- pravidelně se vzdělává
- orientuje se v nových poznatcích, sleduje odbornou literaturu
- tvoří a realizuje plán svého osobního rozvoje jako manažera a lídra
- provádí pravidelné sebehodnocení svých profesních a osobnostních kompetencí ve vztahu k vykonávané funkci a ve vztahu k potřebám školy, reflektuje své aktivity
- přijímá kvalifikovaná rozhodnutí a přebírá odpovědnost za přijatá rozhodnutí
- umí pracovat pod časovým tlakem

Sociální kompetence

- umí sestavit tým, rozvíjí a podporuje týmovou práci
- nepřehlíží a včas řeší konflikty a zátěžové situace ve škole
- umí zvládat odpor proti změnám
- rozvíjí vztahy a spolupráci mezi školou a sociálními partnery, spolupráci dokáže využít ve prospěch školy
- dokáže akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem

Kompetence v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu

- dokáže naplánovat a implementovat školní vzdělávací program odpovídající konkrétní škole, žákům a situaci, v níž se škola nachází
- vytváří podmínky pro realizaci školního vzdělávacího programu
- průběžně analyzuje a vyhodnocuje výchovně-vzdělávací činnost a přijímá potřebná opatření, pravidelně zjišťované výsledky žáků využívá ke zlepšování vzdělávacího procesu
- využívá nové poznatky pro optimalizaci vzdělávacího procesu
- umí využít poznatků tak, aby v předstihu inovoval školní vzdělávací program

Vážená paní, vážený pane,

na úvod mi dovoluji vám poděkovat za čas, který věnujete našemu rozhovoru. Rozhovor navazuje a proběhlé dotazníkové šetření, ve kterém jsme zjišťovali míru důležitosti jednotlivých složek kompetenční ředitele střední odborné školy technického zaměření. Součástí připravovaného kompetenčního modelu je i popis tzv. pozorovatelného chování, podle kterého bude možné určit míru osvojení (úroveň) daných kompetencí u ředitele školy. Vaši odpovědi v rámci rozhovoru zůstanou anonymní. K jednotlivým složkám kompetencí vám budu nabízet již připravený popis pozorovatelného chování. Určete prosím vždy vyjádřením typu ANO/NE, zda daná formulace vyjadřuje pozorovatelné chování dané složky kompetence. Pokud s výrokem nebudete souhlasit, uveďte prosím zdůvodnění. U každé skupiny kompetencí máte možnost doplnit návrh dalšího pozorovatelného chování (případně navrhnout úpravu původně navržených formulací). **Vyjadřují následující formulace pozorovatelné chování, prostřednictvím kterého je možné určit úroveň kompetencí u ředitele střední odborné školy technického zaměření? (ANO/NE) Uveďte prosím případně jiné návrhy na formulaci pozorovatelného chování pro dané složky kompetencí. Jaké by to byly?**

Skupiny a složky kompetencí	Návrh pozorovatelného chování
Lídrovské kompetence	
Sestavení a naplňování vize	dokáže sestavit vizi odpovídající potřebám školy
Stanovení priorit	umí stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich
Prezentace a propagace školy	propaguje a zviditelňuje školu na veřejnosti
Motivace pracovníků	využívá různé způsoby motivace pracovníků školy a svým působením u nich dosahuje optimálního výkonu
Morální a etické vedení školy	poskytuje individuální podporu a pomoc pracovníkům školy v řídicí činnosti vystupuje jako vzor hodnot a kultivovaného, etického jednání
Manažerské kompetence	
Stanovení strategie	formuluje dlouhodobé (strategické) cíle v souladu s vizí školy, tvoří k nim realizační plány, v určených časových intervalech (kritické body kontroly) vyhodnocuje jejich plnění a přijímá korekce a nápravná opatření analyzuje vnitřní a vnější prostředí školy (SWOT, STEP) sestavuje personální strategii školy
Výběr pracovníků	definuje požadavky a kritéria pro výběr pracovníků školy
Adaptace pracovníků	zajišťuje vytvoření programu adaptace nových pracovníků školy
Stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení	stanovuje kritéria hodnocení pracovníků školy a provádí jejich hodnocení
Péče o další rozvoj pracovníků	sestavuje plán dalšího vzdělávání pracovníků školy a vytváří podmínky pro jeho naplnění
Zajištění dalších finančních zdrojů pro školu	zajišťuje pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet (granty apod.)
Vykonávání základních manažerských funkcí	umí správně vykonávat všechny základní manažerské funkce

Odborné kompetence vzhledem k funkci ředitele školy	
Znalost právních a ekonomických předpisů	řídí školu v souladu s platnými právními předpisy, vytváří a aktualizuje vnitřní řády a směrnice
	provádí výkon státní správy (rozhoduje ve správním řízení)
	řídí školu v souladu s platnými ekonomickými předpisy, kontroluje jejich dodržování
	tvoří rozpočet vzhledem k potřebám školy, řídí a hodnotí čerpání rozpočtu z hlediska účelnosti, účinnosti, efektivnosti a hospodárnosti
Orientace ve školském prostředí a implementace nových trendů do chodu školy	sleduje trendy vývoje školství a dokáže je implementovat do života školy
Komunikační schopnosti	dokáže vhodně komunikovat se všemi pracovníky školy, žáky a jejich zákonnými zástupci, s dalšími partnery školy
Osobnostní kompetence	
Time management	dokáže si rozvrhnout svůj čas, stihá svoji práci
Seberozvoj – pravidelné vzdělávání	pravidelně se vzdělává
	orientuje se v nových poznatcích, sleduje odbornou literaturu
	tvoří a realizuje plán svého osobního rozvoje jako manažera a lídra
Schopnost sebereflexe	provádí pravidelné sebehodnocení svých profesních a osobnostních kompetencí ve vztahu k vykonávané funkci a ve vztahu k potřebám školy, reflektuje své aktivity
Přijímání rozhodnutí včetně důsledků	přijímá kvalifikovaná rozhodnutí a přebírá odpovědnost za přijatá rozhodnutí
Práce se stresem	umí pracovat pod časovým tlakem
Sociální kompetence	
Sestavení týmu a práce s týmem	umí sestavit tým, rozvíjí a podporuje týmovou práci
Řešení problémů a konfliktů	nepřehlíží a včas řeší konflikty a zátěžové situace ve škole
Zvládání odporu při zavádění změny	umí zvládat odpor proti změnám
Spolupráce s partnery ve prospěch školy	rozvíjí vztahy a spolupráci mezi školou a sociálními partnery, spolupráci dokáže využít ve prospěch školy
Akceptace stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele	dokáže akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem
Kompetence v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu	
Plánování a vytváření ŠVP	dokáže naplánovat a implementovat školní vzdělávací program odpovídající konkrétní škole, žákům a situaci, v níž se škola nachází
	vytváří podmínky pro realizaci školního vzdělávacího programu
Využití vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího procesu	průběžně analyzuje a vyhodnocuje výchovně-vzdělávací činnost a přijímá potřebná opatření, pravidelně zjišťované výsledky žáků využívá ke zlepšování vzdělávacího procesu
Využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu	využívá nové poznatky pro optimalizaci vzdělávacího procesu
Využití zpětné vazby pro inovaci ŠVP	umí využít poznatků tak, aby v předstihu inovoval školní vzdělávací program

Děkuji vám za vaše odpovědi. **Máte nějaké dotazy k průběhu rozhovoru? Máte potřebu něco dalšího doplnit?** Ještě jednou děkuji za váš čas, který jste věnoval/a tomuto rozhovoru.

Příloha č. 21 – Návrhy pozorovatelného chování – absolutní a relativní četnosti získaných odpovědí na základě realizovaných rozhovorů.

Skupiny a složky kompetencí	Návrh pozorovatelného chování	Četnosti odpovědí			
		Ano		Ne	
		absolutní	relativní	absolutní	relativní
Lídrovské kompetence					
Sestavení a naplňování vize	dokáže sestavit vizi odpovídající potřebám školy	3	37,50%	5	62,50%
Stanovení priorit	umí stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich	8	100,00%	0	0,00%
Prezentace a propagace školy	propaguje a zviditelňuje školu na veřejnosti	8	100,00%	0	0,00%
Motivace pracovníků	využívá různé způsoby motivace pracovníků školy a svým působením u nich dosahuje optimálního výkonu	7	87,50%	1	12,50%
Morální a etické vedení školy	poskytuje individuální podporu a pomoc pracovníkům školy	8	100,00%	0	0,00%
	v řídicí činnosti vystupuje jako vzor hodnot a kultivovaného, etického jednání	7	87,50%	1	12,50%
Manažerské kompetence					
Stanovení strategie	formuluje dlouhodobé (strategické) cíle v souladu s vizí školy, tvoří k nim realizační plány, v určených časových intervalech (kritické body kontroly) vyhodnocuje jejich plnění a přijímá korekce a nápravná opatření	8	100,00%	0	0,00%
	analyzuje vnitřní a vnější prostředí školy (SWOT, STEP)	7	87,50%	1	12,50%
	sestavuje personální strategii školy	7	87,50%	1	12,50%
Výběr pracovníků	definuje požadavky a kritéria pro výběr pracovníků školy	8	100,00%	0	0,00%
Adaptace pracovníků	zajišťuje vytvoření programu adaptace nových pracovníků školy	8	100,00%	0	0,00%
Stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení	stanovuje kritéria hodnocení pracovníků školy a provádí jejich hodnocení	8	100,00%	0	0,00%
Péče o další rozvoj pracovníků	sestavuje plán dalšího vzdělávání pracovníků školy a vytváří podmínky pro jeho naplnění	8	100,00%	0	0,00%
Zajištění dalších finančních zdrojů pro školu	zajišťuje pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet (granty apod.)	8	100,00%	0	0,00%
Vykonávání základních manažerských funkcí	umí správně vykonávat všechny základní manažerské funkce	7	87,50%	1	12,50%

Odborné kompetence vzhledem k funkci ředitele školy					
Znalost právních a ekonomických předpisů	řídí školu v souladu s platnými právními předpisy, vytváří a aktualizuje vnitřní řády a směrnice	8	100,00%	0	0,00%
	provádí výkon státní správy (rozhoduje ve správním řízení)	8	100,00%	0	0,00%
	řídí školu v souladu s platnými ekonomickými předpisy, kontroluje jejich dodržování	8	100,00%	0	0,00%
	tvoří rozpočet vzhledem k potřebám školy, řídí a hodnotí čerpání rozpočtu z hlediska účelnosti, účinnosti, efektivnosti a hospodárnosti	8	100,00%	0	0,00%
Orientace ve školském prostředí a implementace nových trendů do chodu školy	sleduje trendy vývoje školství a dokáže je implementovat do života školy	8	100,00%	0	0,00%
Komunikační schopnosti	dokáže vhodně komunikovat se všemi pracovníky školy, žáky a jejich zákonnými zástupci, s dalšími partnery školy	8	100,00%	0	0,00%
Osobnostní kompetence					
Time management	dokáže si rozvrhnout svůj čas, stihá svoji práci	6	75,00%	2	25,00%
Seberozvoj – pravidelné vzdělávání	pravidelně se vzdělává	8	100,00%	0	0,00%
	orientuje se v nových poznatcích, sleduje odbornou literaturu	8	100,00%	0	0,00%
	tvoří a realizuje plán svého osobního rozvoje jako manažera a lídra	7	87,50%	1	12,50%
Schopnost sebereflexe	provádí pravidelné sebehodnocení svých profesních a osobnostních kompetencí ve vztahu k vykonávané funkci a ve vztahu k potřebám školy, reflektuje své aktivity	4	50,00%	4	50,00%
Přijímání rozhodnutí včetně důsledků	přijímá kvalifikovaná rozhodnutí a přebírá odpovědnost za přijatá rozhodnutí	8	100,00%	0	0,00%
Práce se stresem	umí pracovat pod časovým tlakem	8	100,00%	0	0,00%
Sociální kompetence					
Sestavení týmu a práce s týmem	umí sestavit tým, rozvíjí a podporuje týmovou práci	8	100,00%	0	0,00%
Řešení problémů a konfliktů	nepřehlíží a včas řeší konflikty a zátěžové situace ve škole	8	100,00%	0	0,00%
Zvládání odporu při zavádění změny	umí zvládat odpor proti změnám	4	50,00%	4	50,00%
Spolupráce s partnery ve prospěch školy	rozvíjí vztahy a spolupráci mezi školou a sociálními partnery, spolupráci dokáže využít ve prospěch školy	8	100,00%	0	0,00%
Akceptace stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele	dokáže akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem	8	100,00%	0	0,00%

Kompetence v oblasti řízení a hodnocení vzdělávacího procesu					
Plánování a vytváření ŠVP	dokáže naplánovat a implementovat školní vzdělávací program odpovídající konkrétní škole, žákům a situaci, v níž se škola nachází	2	25,00%	6	75,00%
	vytváří podmínky pro realizaci školního vzdělávacího programu	8	100,00%	0	0,00%
Využití vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího procesu	průběžně analyzuje a vyhodnocuje výchovně-vzdělávací činnost a přijímá potřebná opatření, pravidelně zjišťované výsledky žáků využívá ke zlepšování vzdělávacího procesu	6	75,00%	2	25,00%
Využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu	využívá nové poznatky pro optimalizaci vzdělávacího procesu	5	62,50%	3	37,50%
Využití zpětné vazby pro inovaci ŠVP	umí využít poznatků tak, aby v předstihu inovoval školní vzdělávací program	2	25,00%	6	75,00%

Příloha č. 22 – Hodnoticí formulář.

Kompetence		Hodnocení kompetencí				
		Excelentní úroveň (5 bodů)	Optimální úroveň (4 body)	Dostatečná úroveň (3 body)	Podprůměrná úroveň (2 body)	Nedostatečná úroveň (1 bod)
Lídrovské	Motivace pracovníků					
	Využívá různé způsoby motivace pracovníků školy a svým působením u nich dosahuje optimálního výkonu.					
	Morální a etické vedení školy					
	V řídicí činnosti vystupuje jako vzor hodnot a kultivovaného, etického jednání; poskytuje individuální podporu a pomoc pracovníkům školy, využívá při tom prvky neformální komunikace.					
	Sestavení a naplňování vize školy					
	Ve spolupráci s ostatními pracovníky školy dokáže sestavit vizi odpovídající potřebám školy.					
	Stanovení priorit					
	Umí stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich.					
	Prezentace a propagace školy					
	Propaguje a zviditelňuje školu na veřejnosti.					
Manažerské	Výběr pracovníků					
	Definuje požadavky a kritéria pro výběr pracovníků školy.					
	Stanovení strategie					
	Formuluje dlouhodobé (strategické) cíle v souladu s vizí školy, zajišťuje vytvoření realizačních plánů, provádí jejich kontrolu.					
	Adaptace pracovníků					
	Zajišťuje vytvoření programu adaptace nových pracovníků školy.					
	Stanovení kritérií hodnocení pracovníků a jejich hodnocení					
	Stanovuje kritéria hodnocení pracovníků školy a provádí jejich hodnocení.					
	Vykonávání základních manažerských funkcí					
	Umí správně vykonávat všechny základní manažerské funkce.					

	Zajištění dalších finančních zdrojů pro školu					
	Zajišťuje pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet (granty apod.)					
	Péče o další rozvoj pracovníků					
	Sestavuje plán dalšího vzdělávání pracovníků školy a vytváří podmínky pro jeho naplnění.					
Odborné	Komunikační schopnosti					
	Dokáže vhodně komunikovat se všemi pracovníky školy, žáky a jejich zákonnými zástupci, se zřizovatelem a s dalšími partnery školy.					
	Orientace ve školském prostředí a implementace nových trendů do chodu školy					
	Sleduje trendy vývoje školství a dokáže je implementovat do života školy; dokáže využít příkladů dobré praxe ve prospěch školy.					
	Znalost právních a ekonomických předpisů					
	Řídí školu v souladu s platnými právními předpisy, vytváří a aktualizuje vnitřní řády a směrnice; provádí výkon státní správy (rozhoduje ve správním řízení); řídí školu v souladu s platnými ekonomickými předpisy, kontroluje jejich dodržování; tvoří návrh rozpočtu vzhledem k potřebám školy, řídí a hodnotí čerpání rozpočtu z hlediska účelnosti, účinnosti, efektivnosti a hospodárnosti.					
Osobnostní	Přijímání rozhodnutí včetně důsledků rozhodnutí					
	Přijímá kvalifikovaná rozhodnutí a přebírá odpovědnost za přijatá rozhodnutí.					
	Schopnost sebereflexe					
	Provádí pravidelné sebehodnocení svých profesních a osobnostních kompetencí ve vztahu k vykonávané funkci a ve vztahu k potřebám školy; dokáže se poučit z chyb; na základě reflektování aktivit vyhodnocuje a případně mění své chování.					
	Práce se stresem					
	Umí pracovat pod časovým tlakem.					

	Rozvrhování času – time management					
	Dokáže si rozvrhnout svůj čas, dbá na svou duševní hygienu.					
	Seberozvoj – pravidelné vzdělávání					
	Pravidelně se vzdělává; orientuje se v nových poznatcích, sleduje odbornou literaturu; tvoří a realizuje plán svého osobního rozvoje jako manažera a lídra.					
Sociální	Sestavení týmů a práce s týmem					
	Umí sestavit tým, rozvíjí a podporuje týmovou práci.					
	Řešení problémů a konfliktů					
	Nepřehlíží a včas řeší konflikty a zátěžové situace ve škole.					
	Zvládání odporu při zavádění změny					
	Umí dostatečně vysvětlit a zdůvodnit změnu, dokáže zvládat odpor proti změnám.					
	Spolupráce s partnery ve prospěch školy					
	Rozvíjí vztahy a spolupráci mezi školou a sociálními partnery, spolupráci dokáže využít ve prospěch školy.					
	Akceptace stávajících podmínek ze strany předpisů a zřizovatele					
Dokáže akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem.						
V oblasti řízení a hodnocení edukačního procesu	Využití nových poznatků pro zlepšení vzdělávacího procesu					
	Využívá nové poznatky pro zlepšení vzdělávacího procesu.					
	Využití zpětné vazby pro inovaci školního vzdělávacího programu					
	Umí využít poznatků tak, aby v předstihu zajistil inovování školního vzdělávacího programu.					

	Využití vzdělávacích výsledků žáků ke zlepšení stávajícího procesu					
	Ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky školy průběžně analyzuje a vyhodnocuje výchovně-vzdělávací činnost a přijímá potřebná opatření; pravidelně zjišťované výsledky žáků využívá ke zlepšování vzdělávacího procesu.					
	Plánování a vytváření školního vzdělávacího programu					
	Zajistí naplánování a implementování školního vzdělávacího programu odpovídající konkrétní škole, žákům a situaci, v níž se škola nachází; provádí kontrolu činností souvisejících s plánováním a implementací školního vzdělávacího programu.					

Stupně hodnocení kompetencí uvádí například Hroník (2006, s. 43):

Nedostatečná úroveň

- Kompetence chybí nebo je téměř nerozvinutá a je nutné její okamžité osvojení nebo rychlý rozvoj.

Podprůměrná úroveň

- Kompetence existuje, ale v nejmenší možné míře a je nutný její systematický rozvoj.

Dostačující úroveň

- Kompetence je průměrně zvládnutá, rozvoj se soustředí na její posílení.

Optimální úroveň

- Kompetence je plně dostačující, v rámci rozvoje je možné její upevnění.

Excelentní úroveň

- Nelze provést žádný další rozvoj.